

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Specifika řízení malotřídní školy

The management specifics of school with more grades in one class

Bc. Denisa Matýsková

Vedoucí práce: PhDr. Michaela Tureckiová, CSc.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

2019

Odevzdáním této diplomové práce na téma Specifika řízení malotřídní školy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

18. dubna 2019, Praha

Ráda bych poděkovala vedoucí této diplomové práce PhDr. Michaelé Tureckiové, CSc. za trpělivou a laskavou pomoc a cenné rady při vypracovávání této diplomové práce.

V neposlední řadě na tomto místě děkuji své rodině za podporu a pochopení při psaní práce a při celém studiu.

Dále děkuji respondentům, kteří se podíleli na výzkumné části a poskytli tak vzorek pro analýzu dat.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zaměřuje především na analýzu a konkretizaci specifických rysů řízení malotřídní školy. Z důvodu poměrně nízkého počtu zastoupení tohoto typu škol ve školské soustavě bývají specifika jejich řízení často v literatuře opomíjena, nebo zmiňována jen okrajově, přestože jsou nepochybně odlišná od řízení škol plně organizovaných, jejichž počet převládá.

Teoretická část vymezuje pojem malotřídní škola a zabývá se popisem jejích specifických rysů a zvláštností. Následuje popis obecného řízení školy z pohledu školského managementu a jeho nejdůležitějších oblastí. Na management školy je v této práci pohlíženo primárně z pohledu činnosti ředitele školy.

Výzkumná část je realizována metodou dotazníkového šetření zaměřeného na ředitele malotřídních a plně organizovaných škol ve Středočeském kraji. Práce není koncipována jako kvalitativní porovnání obou typů škol, specifika řízení plně organizované školy slouží jako výchozí bod pro zjištění specifík řízení školy malotřídní.

KLÍČOVÁ SLOVA

Malotřídní škola, plně organizovaná škola, ředitel školy, školský management, manažerské funkce

ABSTRACT

This diploma thesis is aimed primarily at the analysis and specification of the management specifics at schools with more grades in one class. Due to the proportionally lower number of those type of schools in the school system, these specifics have a general tendency to be neglected or at least only peripherally mentioned in literature, even though its management undoubtedly differs from the one applied at fully organized primary schools.

The theoretical part specifies the term school with more grades in one class and pursue to describe its specific features and particularities. A description of the general school management follows, aiming at its most important spheres. In this thesis, school management is being described primarily from the point of view of a headteacher.

The research part of this thesis is realized through the method of questionnaire survey aimed at fully-organized schools headteachers and at schools with more grades in one class headteachers in Středočeský region, in order to discover their management specifics. This thesis is not framed as a qualitative comparison of those two school types. The specifics of fully-organized schools management are being elicited only as a default source of information, from which the specifics of school with more grades in one class management are being deduced.

KEY WORDS

School with more grades in one class, fully-organized school, headteacher, school management, management functions

Obsah

Úvod	7
1 Malotřídní škola.....	9
1.1 Vymezení pojmů a základní data.....	10
1.2 Žák v malotřídních školách.....	12
1.3 Práce učitele	13
1.4 Ředitel malotřídní školy.....	14
1.5 Metody výuky v malotřídní třídě	17
2 Školský management	19
2.1 Plánování	20
2.1.1 Identifikace rozhodovací situace (SWOT)	21
2.1.2 Formulace cílů	22
2.2 Organizace	23
2.2.1 Školní družina.....	26
2.3 Manažerské funkce	28
2.3.1 Rozhodování.....	28
2.3.2 Vedení lidí	29
2.3.3 Kontrola	31
2.3.4 Hodnocení.....	33
3 Výzkumná část	37
3.1 Metodologie výzkumného šetření.....	37
3.1.1 Cíl výzkumného šetření	37
3.1.2 Výzkumná metoda a výzkumný soubor	38
3.1.3 Popis výzkumného šetření.....	39
3.1.4 Identifikace respondentů.....	41

3.2	Prezentace výsledků výzkumného šetření	43
3.2.1	Výzkumný předpoklad č.1	43
3.2.2	Výzkumný předpoklad č.2.....	49
3.2.3	Výzkumný předpoklad č.3.....	54
3.3	Shrnutí výzkumu.....	59
Závěr.....		61
Seznam použitých zdrojů.....		65
Seznam příloh.....		69

Úvod

Zatímco hlavní úloha školy bývá veřejností i odborníky často chápána shodně – jako instituce napomáhající výchově a vzdělávání, její organizace a řízení bývá často pojmáno a chápáno různými způsoby a zdaleka to není téma tolik diskutované.

Hovoříme-li navíc o malotřídních školách jako o organizacích, které jsou, ve srovnání se školami plně organizovanými, řízeny svým specifickým způsobem, najdeme v literatuře jen velmi málo informací, vztahujících se k tomuto tématu.

Od ledna 2016 jsem sama v jedné malotřídní škole zaměstnána a dovolím si tak tvrdit, že tato zkušenost mi nabízí jistý vhled do řízení takové organizace. Od září 2016 jsem současně studentkou oboru management vzdělávání na katedře andragogiky a managementu vzdělávání na Pedagogické fakultě při Karlově Univerzitě, a proto v kombinaci s mým zaměstnáním mám poměrně dobrý přehled o této problematice a zjišťuji, že oblast řízení malotřídní školy je pro mě osobně velmi zajímavou oblastí, ve které bych chtěla realizovat svou profesní dráhu.

Navzdory tomu, že malotřídní školy tvoří téměř jednu třetinu všech základních škol na území České republiky, specifikům jejich řízení je v odborné literatuře věnováno jen zanedbatelné množství prostoru. Vnímám tak jako nanejvýš potřebné, aby oblast řízení této specifické organizace byla blíže popsána.

Teoretická část této práce nejprve věnuje pozornost vymezení pojmu malotřídní škola a popisuje její specifika a odlišnosti tak, aby byl tento typ školy náležitě představen. Následuje popis sledovaných oblastí řízení školy z pohledu činnosti ředitele neboli oblast školského managementu.

Výzkumná část této diplomové práce se zaměřuje na vymezení specifik řízení malotřídní školy prostřednictvím analýzy vlastního výzkumného šetření. V práci je využito výhod kvantitativního výzkumu, realizovaného formou dotazníkového šetření, zaměřujícího se na ředitele malotřídních a plně organizovaných škol ve Středočeském kraji. Důkladná analýza dat, vyplývajících z odpovědí na dotazníky, poskytuje odpovědi na výzkumné předpoklady a přináší tak orientaci ve zkoumané problematice. Ta by jako taková měla pomoci

ředitelům a vedoucím pracovníkům malotřídních škol v řešení důležitých otázek řízení školy.

Tato diplomová práce neusiluje o vyzdvižení hodnot a zmapování jednotlivých výhod či nevýhod malotřídní školy, nebo školy plně organizované a nejde tak o kvalitativní porovnání obou typů organizací. Úlohou této diplomové práce je skutečně popsání specifík řízení malotřídní školy, a to především z pohledu činnosti ředitele v oblasti managementu. Pro dosažení tohoto cíle slouží popsání školského managementu plně organizované školy pouze jako výchozí stavební kámen, jelikož je v literatuře hojně popsán, na rozdíl od managementu malotřídních škol. Ze stejného důvodu je dotazníkové šetření zaměřené i na ředitele školy plně organizované, nikoli za účelem porovnání, ale za účelem vysledování specifík řízení školy malotřídní.

Cílem této diplomové práce je vymezení specifík řízení malotřídní školy. Výzkumné předpoklady práce jsou následující:

1. Předpokládá se, že ředitel malotřídní školy je při výkonu svého zaměstnání nucen věnovat administrativní práci více času než ředitel školy plně organizované.
2. Předpokládá se, že ředitel malotřídní školy bude při jejím řízení vysoce ovlivněn jejím vnitřním a vnějším prostředím.
3. Z důvodu nižšího počtu zaměstnanců na malotřídní škole se předpokládá vysoká míra vzhledu učitelského sboru do řízení školy.

1 Malotřídní škola

Jak bude v této práci ukázáno, otázka malotřídních škol není širokou veřejností v dnešní době příliš diskutovaným tématem. V úvodu této kapitoly bude v krátkosti představeno, jak jsou obecně malotřídní školy vnímané a kolik je v současnosti v České republice malotřídních škol.

Podle Trojana (2016), který se v době sepsání této práce aktivně zajímá o problematiku malotřídních škol a působí jako pedagog na Pedagogické fakultě UK, je překvapivé, jak málo lidí je o existenci malotřídních škol vůbec informováno. A to ať se jedná o informovanost mezi pedagogy samotnými, tak mezi širokou veřejností. Dotazovaní se většinou domnívali, že malotřídní školy jsou v dnešní době spíše raritou a jejich minulost sahá již do let velmi dávných, tedy například okolo roku 1850 či 1825. Z toho důvodu se Trojan pokouší malotřídní školy zkoumat a poukazovat na jejich existenci.

Podle Trojana (2016) je největší problém ředitelů malotřídních škol spatřován v tom, že se často stávají „laciným terčem“ nejen svých zřizovatelů, ale také rodičů a všech dalších lidí, kteří namísto toho, aby přemýšleli a navrhovali, jak školu zlepšit, začínají klást otázky, zda je taková škola vůbec potřeba a zda by se společnost bez takové školy neobešla. Zároveň se začíná vytvářet hluboká propast v názorech, zda jsou ve školství aktivní zejména ti lidé, kteří svoji práci doopravdy chtějí dělat, či jsou to lidé, kteří „nemají kam jít“. Společnost se v otázce vzdělání mění a mimo jiné narůstá význam socializační funkce, integrační funkce a ochranné funkce. Školský systém se neustále vyvíjí a společnost stále nemá jednoznačný názor na to, „co by se děti ve školách měly učit“. Z toho důvodu však rozhodně není možné o malotřídních školách tvrdit, že v naší společnosti nemají své místo, ba spíše naopak (Trojan, 2016).

V roce 2016 existovalo v České republice celkem 4115 základních škol, přičemž 1113 (27 %) z nich bylo malotřídního typu. Nejvíce škol bylo ve středních Čechách a v Jihomoravském kraji. Pro porovnání je možné uvést data ze zahraničí, například v roce 2001 bylo ve Švédsku 20 % malotřídních škol, ve Finsku 21 % a v Norsku dokonce 45 %, což dokazuje, že model malotřídních škol není nefunkční, ba právě naopak (Trojan, 2016).

1.1 Vymezení pojmů a základní data

V současné době je základní školství v České republice organizováno a řízeno zákonem č. 561/2004 Sb. a Rámcovým vzdělávacím programem (2005), podle kterého si jednotlivé školy vypracovávají vlastní Školní vzdělávací program. Jak je uvedeno v § 44 zákona č. 561/2004 Sb. *„základní vzdělání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.“*

Momentálně mají občané České republiky možnost realizovat svou povinnou školní docházku ve dvou úrovních. První možností je škola plně organizovaná neboli škola, která má všech povinných devět tříd samostatně organizovaných. Druhou možností je škola tzv. neúplně organizovaná, což jsou například malotřídní školy (Trnková, 2010, s. 34). Další možností je, aby se žáci vzdělávali formou individuálního vzdělávání (které mívá podobu domácího vzdělávání). Individuální vzdělávání povoluje ředitel školy, na kterou je žák zapsán, a k tomu, aby bylo individuální vzdělávání povoleno, musí být závažné důvody, např. zdravotní stav žáka, který nedovoluje pravidelnou řádnou docházku do školy, časté pracovní cesty zákonných zástupců a jejich rodiny, potíže žáků různého charakteru či potřeba speciálních vzdělávacích potřeb aj. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016).

Aktuální školský zákon tedy povoluje zřizování 1.stupně základních škol s nižším počtem ročníků, a to především z důvodu aktuálního vývoje demografické křivky. Hranice počtu žáků, která rozhoduje o tom, je-li škola malotřídní, či nikoli, je stanovena na 15 žáků na jednu třídu (Valenta, 2015). Za malotřídní školu je považována taková škola, *„v níž jsou alespoň v jedné třídě vyučováni společně žáci z více ročníků“* (Průcha, 2009a, s. 117). Tyto školy vznikaly a vznikají z dlouhodobého historického hlediska především v obcích s nižším počtem obyvatel, kde by v případě jejich neexistence byli jejich spádoví žáci nuceni dojíždět do plně organizovaných základních škol větších měst. Z důvodu menšího

počtu žáků na takových typech škol vznikaly tradičně třídy smíšené, tj. třídy, ve kterých se spojuje výuka žáků z různých ročníků (Průcha, 2009a, s. 117).

Jelikož současná legislativa školství, řídící se především zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, mimo jiné stanoví, že takto smíšené třídy mohou vznikat pouze na 1. stupni ZŠ, 2. stupeň musí již žáci těchto škol absolvovat na základních školách plně organizovaných, či na víceletých gymnáziích. Školský zákon stanoví následující pravidla pro zřizování malotřídních škol z hlediska počtu žáků a uskupení jednotlivých tříd:

- a. „Škola tvořená jednou třídou prvního stupně má nejméně 10 žáků ve třídě.*
- b. Škola tvořená dvěma třídami prvního stupně má nejméně 12 žáků v průměru na 1 třídu.*
- c. Škola tvořená třemi třídami prvního stupně má nejméně 14 žáků v průměru na 1 třídu.*
- d. Škola tvořená čtyřmi a více třídami prvního stupně má nejméně 15 žáků v průměru na 1 třídu.“* (Valenta, 2015, s. 699).

Plně organizovaná škola

Plně organizovaná základní škola, někdy v literatuře popisována také jen jako škola úplná nebo plnotřídní, je definována jako, hovoříme-li především o jejím srovnání se školou malotřídní, „škola, kde pro každý ročník je vytvořena alespoň jedna třída“ (Průcha, 2009a, s. 117). Tento typ škol v České republice vznikal podstatně později než školy malotřídního typu, kdy s postupným rozvojem infrastruktury docházelo i k tomu, že mohly být v jedné větší škole vyučováni žáci z širších spádových oblastí. Plně organizovaná základní škola má devět ročníků, rozdělených na 1. a 2. stupeň. Každý ročník takové školy je vyučován samostatně, jedním učitelem, v jedné třídě a nedochází zde ke spojené výuce mezi ročníky. Minimální počet žáků ve třídě je 15 na 1. stupni a 17 na 2. stupni (Valenta, 2015). Aktuální školský zákon tedy povoluje zřizování 1.stupně základních škol s nižším počtem ročníků, než je devět, a to především z důvodu aktuálního vývoje demografické křivky. Hranice počtu žáků, která rozhoduje o tom, je-li škola malotřídní, či nikoli, je stanovena na 15 žáků na jednu třídu (Valenta, 2015).

1.2 Žák v malotřídních školách

Podle Trnkové (2010, s.159) by měl mít žák malotřídní školy možnost účastnit se stejným způsobem všestranně plnohodnotného a všestranně rozvíjejícího vyučování, jako žáci plnotřídních škol.

Život dětí v malotřídních školách je však trochu odlišný. Největší odlišností je menší počet žáků ve škole. Obecně lze tvrdit, že do života dětí v malotřídních školách nezasahuje hektický ráz města, proto bývají zpravidla klidnější než děti z města. Také atmosféra bývá vstřícnější a kázeň se daří udržet lépe. Díky samostatné práci, která je dětem přidělena, mají děti neustále co dělat. Menší počet žáků zajišťuje, že žáci mají také možnost se mnohem častěji verbálně projevit. Během vyučování je možné jednodušším způsobem vytvořit pocit sounáležitosti a tolerance jednotlivých žáků.

Podle Trnkové (2010, s.159) je možné ve třídě, do které dochází mezi šesti až jedenácti dětmi, docílit toho, aby třída fungovala jako velká, velmi dobře organizovaná rodina, ve které má každý člen přidělené své úkoly. Podle Průchy (2009a, s.306) je možné v malotřídních třídách shledávat také jisté nevýhody. Problém nastává v okamžiku, pokud dítě získá „nálepku“ nešiky či outsidera. Na druhou stranu, pokud nějaký problém podobného rázu vyvstane, většinou se ho daří odhalit již v prvopočátcích a řešit ho. Další nevýhodu lze spatřovat v okamžiku, kdy dítě přestoupí na vyšší stupeň školy, která je plně organizovaná. Pro žáky může být obtížné přizpůsobit se trvale soutěživému stavu mezi spolužáky. V malotřídních školách bývá obvyklé, že se rivalitu daří přirozeným způsobem eliminovat, a to díky rozdílnosti věku a pohlaví.

Pro představu uvádí Reiterová¹ příklad, jak probíhá výuka v malotřídní škole:

„Učitelka zahájí hodinu se všemi dětmi společně a na úvod probíhá společná aktivita pro oba ročníky. Následně učitel zadá samostatnou práci jednomu z ročníků (obsah učiva byl již probrán v minulých hodinách). Děti pracují samy a mohou tiše spolupracovat, používat učebnice a pomůcky nebo se při nejasnostech obrátit na učitele. Práci po dokončení odevzdají ke kontrole. Během této doby pracuje učitel s druhým ročníkem (v přímém

¹ Ředitelka základní školy

kontaktu). Následně se tyto činnosti vymění. Tato výměna proběhne jednou až dvakrát během vyučovací hodiny“ (Reiterová, 2008).

Z tohoto případu je zřejmé, že žáci se mohou učit navzájem, jeden od druhého, což je v praxi velmi efektivní, protože učitel nemá schopnost se přiblížit myšlení dětí jako děti mezi sebou navzájem (Reiterová, 2008).

Další výhodou malotřídní školy je budování samostatnosti žáků. Děti se učí větší zodpovědnosti, získávají sociální kompetence díky vzájemné spolupráci a pomáhání jeden druhému. Učí se přijímat své vzájemné odlišnosti, a to jak přednosti, tak nedostatky (Reiterová, 2008).

V malotřídní škole může být vytvořeno poměrně ideální prostředí pro téměř idealistický přístup učitele. Podle Bakošové (2008, s.132) by každý učitel měl mít vyvinutý svůj styl, v kterém je schopen využít všechny své sociální schopnosti. V ideálním případě by učitel měl přijmout styl humanistický, při kterém projevuje znaky úcty k žákovi. Během takového přístupu si učitel svých žáků váží, dodržuje dohodnutá pravidla, zajímá se nejen o studijní výsledky žáků, ale také o jejich osobní život. Zároveň by učitel měl respektovat unikátnost každého žáka a tolerovat jejich vlastní názory. Učitel by měl nejen sám přistupovat k názorům žáků individuálně, ale také by měl žáky vést k vzájemnému respektování názorů a s tím souvisejícímu kritickému myšlení.

Podle Trnkové, Knotové a Chaloupkové (2010, s.134) by se žáci malotřídní školy měli stát součástí místní komunity podle principu participace. Do této komunity kromě žáků patří také rodiče, učitelé, ale také členové místního zastupitelstva, zástupci občanských iniciativ a dobrovolné organizace. Díky tomuto systému není koncept školy omezen na pouhý vzdělávací institut, ale také na prostředí, v kterém je prostor pro sociální, kulturní a mezigenerační dialog.

1.3 Práce učitele

Práce učitele na malotřídní škole je velmi náročná, a proto by učitel měl věnovat dostatečný prostor přípravě. Při komparaci práce učitele v plnotřídní škole a v malotřídní škole je možné pozorovat mnoho odlišností. Největší odlišností je, že učitel v malotřídní škole musí zvládat komplexní přípravu a sledovat při tom plánované cíle výuky, formu,

jakou bude probíhat, obsah vyučované látky a metody výuky. Dále nesmí opomíjet přípravu materiálně didaktických pomůcek. U starších žáků musí dbát na rozvoj klíčových kompetencí (Zormanová, 2015).

Práce v malotřídní škole má pro učitele i své výhody. Učitel pracuje s žáky, se kterými má užší vztah a většinou zná poměry, ze kterých pocházejí. Díky tomu může vytvořit přátelské prostředí, a žákům se věnovat podle jejich potřeb. Učitel na malotřídní škole by měl mít týmového ducha, aby byl schopen spolupracovat s ostatními kolegy/učiteli. Při pozorování příkladů z praxe je možné často se setkat se vzájemnou výměnou zkušeností mezi jednotlivými učiteli (Zormanová, 2015).

Co se týče hodnocení učitelů, jednoznačně je možné tvrdit, že poskytování zpětné vazby a četnost hodnocení přináší učitelům na malotřídních základních školách výhodu. Učitelé malotřídních škol bývají hodnoceni ředitelem školy i několikrát za rok (90,3 %), v tom lze spatřovat rozdíl od jiných druhů škol, kde je vícekrát za rok hodnoceno 65,9 % učitelů. U učitelů malotřídních škol je možné pozorovat pozitivní dopad získané zpětné vazby na jejich výkon (Zatloukal, 2016).

1.4 Ředitel malotřídní školy

Při zastávání manažerských funkcí musí být postupováno podle struktury manažerských funkcí. Ředitel školy má obecně povinnost věnovat všem manažerským funkcím na své škole vyváženou pozornost. Tedy nemůže zaměřit veškerou svoji pozornost například pouze na kontrolu či plánování, ale musí svou pozornost rozložit na všechny oblasti (Trunda, Bříza, 2012, s.18-19) Z toho důvodu je samostatnost jedním z hlavních požadavků na jeho osobu, které musí splňovat, aby byl schopen samostatně organizovat nejen svoji práci, ale také práci svých podřízených (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011, str.111).

O obsazení místa ředitele školy je většinou rozhodováno na základě vyhlášení o konkurzu. Konkurz bývá vyhlášen některým z příslušných orgánů státní správy, přičemž ve funkci takového orgánu je většinou zřizovatel školy (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011, str.111).

Povinnosti ředitele školy vyplývají ze zákona (Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání). Úkolem ředitele školy je nést

odpovědnost za dodržování naplňování stanoveného vzdělávacího programu školy, za hospodářskou otázku školy a personální a pedagogickou činnost školy (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011, str.111).

Podle Valenty (2010) je možné nahlížet na funkci ředitele malotřídní školy dvěma hlavními úhly pohledu. Prvním úhlem pohledu jsou vlastní ambice, které ředitel má při začátku vykonávání své funkce, a druhým úhlem pohledu je to, co je od ředitele očekáváno. Nastupující ředitel si může od své nové funkce slibovat, že bude v zaměstnání řídit sám sebe, na druhou stranu u něho může přijít deziluze, pokud zjistí, že není v jeho silách dosáhnout všech vytyčených cílů, jak měl na začátku svého působení v plánu.

Podle svého přístupu je možné ředitele malotřídních škol rozdělit na dva typy. První z nich vnímá svou pozici pouze jako přechodné období při cestě za budováním své kariéry. Pro druhý typ je kariéra ředitele na malotřídní škole vrcholem jeho pracovního života a žádnou pracovní změnu ve svém životě nechystá (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s.146-148).

V minulých dobách nebývala pozice ředitele na malotřídní škole příliš lukrativním zaměstnáním. V některých případech byly ředitelé na tuto pozici v malotřídní škole přesunuti spíše “za trest” či se záměrem “uklidit” nepohodlného pracovníka do ústraní. V dnešní době se pohled na pozici ředitele malotřídní školy poněkud změnil. Ředitel malotřídní školy se dnes musí potýkat především s problémem nedostatku, a to jak v otázce nedostatku žáků, tak pedagogů, dále nedostatku materiálně-technického zařízení, či finančních prostředků. Lze tedy hovořit o způsobu vedení jako o tzv. situačním managementu, kdy musí ředitel vycházet z realistického plánování s vědomím, že disponuje pouze omezenými prostředky. S dalším velkým problémem, se kterým se musí ředitel potýkat, je velké množství administrativy, která s počtem žáků neklesá a je srovnatelná s množstvím administrativy, kterou musí vykonávat pracovníci plně organizovaných velkých škol. Přičemž na těchto školách jsou pro vykonávání administrativy určeni zvláštní pracovníci (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s.146-148).

Další typickou vlastností ředitele na malotřídní škole je, že zastává nejen funkci ředitele, ale také učitele v jedné osobě. To je sice možné tvrdit o ředitelích i jiných škol, nicméně s tím rozdílem, že ředitel na malotřídní škole musí zastávat sám ještě velké množství administrativních úkonů, které má na plně organizované škole na starosti např. zástupce ředitele, účetní apod. Z tohoto důvodu je možné tvrdit, že ředitel malotřídní školy má poměrně vysoký hodinový úvazek. Administrativní úkoly ředitele malotřídní školy lze rozdělit na administrativu (např. řešení pracovních smluv, vnitřních směrnic, BOZP, vyřizování pošty, dodržování legislativy, vytváření výročních zpráv, sepisování zápisů z porad apod.), ekonomickou agendu (např. dodávání podkladů k vyplácení mezd, objednávání pracovních pomůcek, vyřizování žádostí o dotace apod.) a komunikaci (např. komunikaci se zřizovatelem, s úřady, místním zastupitelstvem apod.). Ředitel malotřídní školy průměrně vyučuje přibližně dvacet tři hodin týdně a na místě své funkce setrvává průměrně osm let. Další statistický údaj ukazuje, že nejdéle ředitelé setrvávají na své pozici v případě, že má škola dvě třídy se čtyřmi až pěti ročníky spojenými do těchto dvou tříd (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s.146-148).

Z množství úkolů, které ředitel malotřídní školy má, je možné usuzovat, že v dnešní době se funkce ředitele transformovala spíše do funkce administrativního pracovníka (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s.153). To potvrzuje i Hanáková (2011), která působí již dvacet let ve školství na malotřídní škole (z toho sedmnáct let jako učitelka malotřídní školy), podle které má ředitel malotřídní školy velmi obtížnou pozici. Potvrzuje, že největším problémem je neustálý boj s nedostatkem času. Sama realizovala průzkum v několika malotřídních školách, ze kterého vyplynulo, že nejvíce ředitele trápí přílišné množství administrativy, kvůli které jim nezbývá tolik času na kvalitní výuku. Všichni dotazovaní ředitelé odpověděli, že by uvítali přijetí sekretářky nebo ekonomky alespoň na částečný úvazek.

Zároveň si ředitel školy uvědomuje, že i přes všechny administrativní povinnosti je potřeba zachovat původní ráz školy, což vychází z velkého množství času, který ředitel tráví v přímém kontaktu s žáky. Rozvržení priorit ředitele školy však vychází i z jeho osobnostních rysů (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s.153).

Dalším specifikem malotřídních škol je, že společenská pozice ředitele školy mezi učiteli se často přesouvá z nadřízeného pouze spíše na vztah kolegiální. Díky malému kolektivu má ředitel možnost vyslechnout názory a podněty všech učitelů. Komunikace mezi ředitelem a podřízenými často probíhá na neformální úrovni během úzkého každodenního kontaktu (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s.153).

1.5 Metody výuky v malotřídní třídě

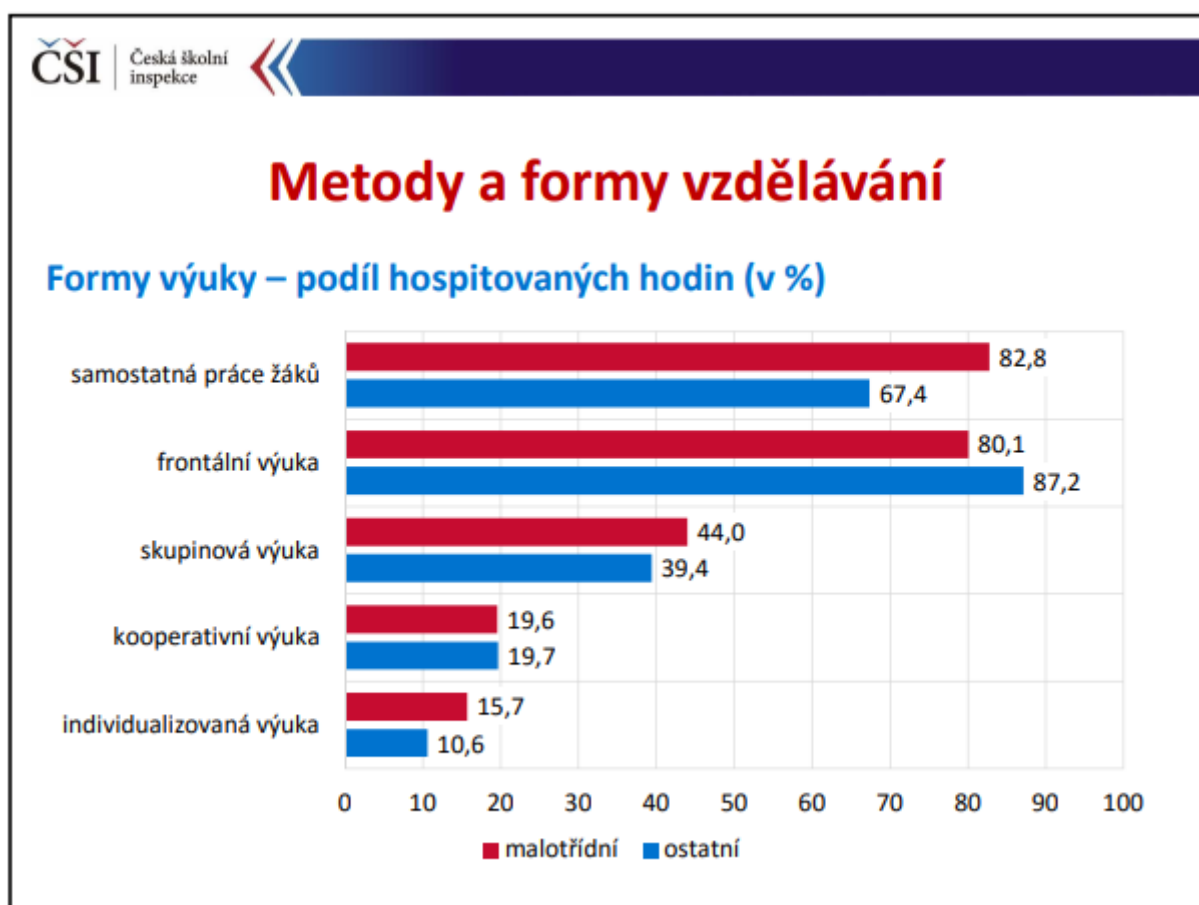
Podle Kalhouse a Obsta (2009) je metodou výuky rozuměna cesta, způsob či postup vyučování, pomocí něhož učitel vede žáka k tomu, aby dosáhl stanovených vzdělávacích cílů.

Rozložení podílu jednotlivých metod a forem vzdělávání je možné pozorovat na Grafu metody a formy vzdělávání. Z grafu je možné na první pohled pozorovat, že v ostatních školách je čtenější frontální výuka, oproti tomu v malotřídních školách je výrazně čtenější samostatná práce, individualizovaná výuka a skupinová výuka. Na srovnatelné úrovni je kooperativní výuka. (Zatloukal, 2016).

Podle stejného výzkumu (Zatloukal, 2016) bylo možné ohodnotit zvolené metody a formy v malotřídních školách jako účelné v 91,3 % a stanoveného vzdělávacího cíle se podařilo dosáhnout v 94 % hodin. Ve více než cca 80 % hospitovaných hodinách měla teorie propojení s možností praktického využití. Hodnocení žáků bylo využito zejména pro motivaci žáků. Během vyučování měli žáci prostor k prezentaci svého vlastního názoru.

Podle Zatloukala (2016) v ostatních typech škol panuje převaha formativního hodnocení (76,2 %) v porovnání s malotřídními školami (68,8 %). Během průzkumu (Zatloukal, 2016) bylo pozorováno, že k vzájemnému hodnocení žáků dochází přibližně v jedné pětině hospitovaných hodin a k sebehodnocení žáků ve dvou pětinách hodin. V tomto ohledu dosáhly ostatní typy škol a malotřídní školy stejných výsledků.

Obrázek 1: Graf metody a formy vzdělávání



Zdroj: Česká školní inspekce, 2016

2 Školský management

Podle Pedagogického slovníku je pojem školský management chápán jako „*Řízení a organizace školství*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Podle Trnkové (2010, s.143-144) se vyskytly názory, že škola musí být kompetentní v samostatném rozhodování týkajícím se stejných otázek, jako v jiných organizacích, tedy např. v rozdělení práce, rekrutování nových pracovníků, procesu jejich vzdělávání apod. Funkcí školského managementu je organizování, financování, plánování, monitorování a kontrola školských zařízení podle místní příslušnosti.

Trojanová (2014, s.13) o termínu školský management uvádí, že se u nás začal používat až přibližně okolo roku 1989, kdy přišla změna legislativy a zároveň přenesení autonomie a zodpovědnosti na školy a s tím i na jejich ředitele. Souběžně s touto změnou museli ředitelé rozšířit spektrum svých činností a dovedností. Museli se začít zajímat o oblasti, které se školským managementem souvisí, tedy např. o oblasti práva, personalistiky, ekonomiky, kontroly, organizování či plánování.

Trojan, Trojanová a Trunda (2016, s.43) uvádějí, že kvalita školského managementu může zcela zásadně ovlivnit vzdělávací výsledky. Z úhlu pohledu pedagogických věd má management mimořádný význam. K dokázání vztahu mezi kvalitou vzdělání a kvalitou školského manažera je možné využít empirický výzkum.

Trojan (2014) popisuje termín střední management, přičemž zdůrazňuje, že často dochází k nesprávnému řazení zástupce ředitele školy do středního managementu, který však musí mít schopnost plně zastoupit ředitele školy. Z toho důvodu se zástupce nachází na stejné úrovni. Do středního managementu je možné například řadit vedoucího školní jídelny, vedoucího školní družiny, výchovné poradce nebo koordinátory.

Podle Trnkové (2010, s.143-144) škola jako organizace náleží do veřejného sektoru. Průcha, Walterová a Mareš (2009) říkají, že víceúrovňový systém řízení je členěn od makroúrovně školského systému, a to až po organizaci řízení na úrovni jednotlivých škol. Makroúroveň školského systému spadá pod kompetence ministerstva školství (MŠMT), střední úroveň spadá pod pravomoci krajských úřadů, a pod lokální úroveň spadají obecní

úřady. Na střední úrovni stojí také předsedové komisí. Na nejnižší, operativní úrovni, stojí školy a učitelé.

Jinou úrovní organizace je výkon funkce právního subjektu, organizace a řízení provozu školy, plánování, hodnocení školy a vedení lidí ve škole, řízení pedagogického provozu, řízení vnějších vztahů školy a její reprezentace (*public relations*) a kontrolní činnost v dané škole. Pod školským managementem je také možné rozumět obor studia, který je realizovaný v různých studijních programech, např. v bakalářském programu a dalších programech (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Jedním z největších aspektů, které mají vliv na řízení školy, je samotná velikost školy. Na malotřídní školy je nutné nahlížet především jako na sociální organizaci. A to i přesto, že smyslem fungování malotřídních škol je zajišťování výchovně vzdělávacího procesu. U tohoto typu škol je však nutné sledovat prostředí, do kterého jsou školy zasazeny, tedy venkovské prostředí (Trnková, 2010, s. 143-144).

Značný vliv na její fungování má společenský kontext, kvůli čemuž se musí škola vyrovnat s nejrůznějšími tlaky, které jsou na ni vyvíjeny (Trnková, 2010, s. 143-144).

Nebude-li v této kapitole uvedeno jinak, školský management hovoří o škole plně organizované, protože je obecně v literatuře popsán především v kontextu tohoto typu škol. Popis jejího řízení bude tedy sloužit jako východisko pro analýzu specifík řízení školy malotřídní.

2.1 Plánování

Plánování je nezbytnou etapou, pokud chce škola docílit nějaké změny. Samotné plánování bezprostředně navazuje na rozhodovací procesy, které jsou zejména v kompetenci ředitele školy. Je to tedy samotný ředitel, který má za úkol zhodnotit všechny okolnosti, vyslechnout si názory všech zúčastněných, návrhy postupů a udělat konečné rozhodnutí o tom, jaké kroky budou realizovány, kdy k tomu dojde a jakým způsobem k tomu dojde (Trunda, Bříza, 2012).

Plánování spočívá především v následujících oblastech: pedagogické, personální a ekonomické. Během plánování dochází k procesu, kdy jde zejména o stanovení specifických cílů a definování cest, jak jich bude dosaženo. V současnosti se stává kvalitní

plánování stále důležitějším ve spojitosti s rozšiřujícími se možnostmi autonomie, jaké školy mohou dosáhnout v rámci projektů (Vališová, Kasíková, 2011, s.108).

Během plánování je třeba si zodpovědět následující otázky:

- Kde jsme teď? (analýza stavu školy)
- Kam se chceme dostat? (formulace dosažitelných cílů)
- Jak se tam dostaneme? (stanovení kroků, jenž povedou k dosažení cílů)
- Jak se to daří realizovat? (průběžná kontrola a zpětná vazba) (Vališová, Kasíková, 2011, s.108)

Ve školách je důležité plánovat, protože to přispívá ke zlepšení výkonu školy, umožňuje to přesnější kontrolu činnosti školy, společná koncepce plánů přispívá k lepší angažovanosti pracovníků, zlepšuje se komunikace uvnitř školy a snižuje se riziko konfliktů mezi pracovníky školy a vedením. Předností plánování také je, že se zvyšuje efektivita řízení školy a využití lidských, finančních a materiálních zdrojů. Plánování pomáhá usměrňovat řešení priorit na úkor nepodstatných detailů (Puhrová, 2017, s.55).

2.1.1 Identifikace rozhodovací situace (SWOT)

Aby mohly být popsány všechny tyto aspekty, je třeba, aby škola měla adekvátní a ucelenou znalost svých interních možností a aby perfektně znala své okolí. Ještě před tím, než si škola zvolí strategii pro obsazení pozic ve vedení, měla by znát jak vnitřní prostředí, tak organizační prostředí školy. Jednou z možností je zvolit si jako techniku SWOT analýzu (Metodický portál, 2018).

Během SWOT analýzy jsou identifikovány silné a slabé stránky a příležitosti a hrozby školy. Výchozím předpokladem při využívání SWOT analýzy je, že škola chce maximálním možným způsobem využít své příležitosti a přednosti a minimalizovat hrozby a nedostatky (Metodický portál, 2018).

Silné stránky školy jsou takové, díky kterým škola získává převahu nad konkurenčními organizacemi. Mezi silné stránky může například patřit propracovaný fundraising nebo management školy, kvalitní pedagogové či výborná pověst (Metodický portál, 2018).

Slabé stránky mohou být důvodem, proč se snižuje výkonnost organizace. Mezi slabé stránky školy může například patřit špatná image školy, špatná dopravní dostupnost školy, nekvalitní pedagogové, neschopnost školy získat dostatek financí apod. (Metodický portál, 2018).

Příležitosti tvoří aktuální nebo budoucí podmínky v prostředí, které mohou být pro školu přínosem. Příkladem příležitostí mohou být např. změny v zákonech, rostoucí počet žáků, vylepšení vztahů školy s úřady apod. Při posuzování příležitostí by na ně mělo být nahlíženo především z hlediska dlouhodobých efektů organizačních aktivit (Metodický portál, 2018).

Hrozby se stejně jako příležitosti vztahují jak k současným, tak k budoucím podmínkám prostředí. Příkladem hrozeb může například být pokles počtu žáků, odchod kvalitních pedagogů za vyšší mzdou, změna legislativních podmínek nebo nižší rozpočet (Metodický portál, 2018).

2.1.2 Formulace cílů

Formulování cílů je velmi nesnadné, protože musí být stanovovány v závislosti na dodržení velkého množství nároků, které jsou na školu kladeny. Výchozí stav při určování cílů je složitější ještě o to, že vzdělávací standardy je možné vyložit větším počtem způsobů. Následně je pak možné se setkat s velkým množstvím protichůdných názorů na to, jaká by měla být pro danou školu specifická kvalita vzdělání a může docházet k omezenému poskytování finančních prostředků ze strany příslušných úřadů (Čapek, 2010, s. 138).

Příklady formulace cílů: dobře žáky připravit na navazující studium i pro budoucí život, nabídnout žákům zážitky, vytvořit bezpečné prostředí (ZŠ Opava Edvarda Beneše, 2018). Střední škola, základní škola a mateřská škola Jistota (2018) si klade za cíle připravit žáky pro samostatný a soběstačný život, naučit samostatnosti a nezávislosti na svém okolí, připravit je na studium na středních školách a zajistit odpovídající podmínky pro výchovu a vzdělávání dětí se zdravotním postižením v mateřské škole, na přípravném stupni základní speciální, základní školy, základní školy praktické a základní školy speciální. Vize a cíle Základní školy německo-české (2018) jsou: vést žáky k demokratickým hodnotám a dodržovat základní lidská práva a svobody, dosáhnout stavu, kdy budou mít

žáci faktické znalosti a obecný přehled pro studium na víceletém gymnáziu, dále žáky vést k osvojení si strategie učení, chápat a rozumět významu vzdělávání, podněcovat žáky k tvořivému myšlení, řešení problémů a logickému uvažování, vést žáky k toleranci a ohleduplnosti aj.

2.2 Organizace

Podle Průchy (2009a) je škola jednou z částí struktury organizace školství. Škola je „*společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělávání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů*“. Průcha (2009b) tvrdí, že český školský systém je členěn na druhy škol, které mají hierarchickou návaznost. Druhy škol mohou mít dvě kritéria kvalifikace: kritérium věku vzdělávajících se subjektů a kritérium úrovně vzdělání.

Podle Puhrové (2018, s.56) organizační struktura instituce tvoří rámec, do kterého jsou zapojeni všichni pracovníci na všech hierarchických úrovních. Organizační struktura pomáhá přiřazovat dílčí úkoly jednotlivým pracovníkům a pomáhá určovat, jaké jsou vzájemné vztahy jednotlivých útvarů a pracovních pozic. Ve většině škol je možné se setkat s liniovou organizační strukturou, ve které jsou specifikovány stupně řízení a struktura zaměstnanců na jednotlivých pracovních pozicích, ve funkcích nebo jejich konkrétní kompetence. Z liniové organizační struktury je také možné vypožorovat, jaké jsou vztahy mezi podřízenými a nadřízenými zaměstnanci (Puhrová, 2018, s.56).

Podle Truna a Břízy (2011, s.27) ve většině škol funguje štábní organizační struktura, v jejímž čele stojí vedoucí pracovník a pod ním se nacházejí podřízení. Příkladem plně organizované školy je struktura, ve které své místo nacházejí následující pozice: ředitel školy, pod něhož spadá zástupce ředitele školy; vedoucí vychovatelka školní družiny, pod níž spadají vychovatelky školní družiny; vedoucí školní jídelny, pod kterou spadají kuchařky apod.

Zaznamenali jsme tedy tyto dva pojmy: štábní (liniově štábní) a liniová organizační struktura. Nyní budou tyto pojmy v krátkosti představeny. Hlavní předností liniové organizační struktury je, že je tvořena liniovým prvky a liniovými vazbami. Z liniové struktury jsou evidentní vztahy podřízenosti a nadřízenosti. Naproti tomu liniově štábní

struktura využívá kombinace liniových prvků a navíc do organizační struktury zahrnuje “štáb“, jehož úkolem je koordinace mezi jednotlivými hierarchickými stupni. Štáb sám o sobě nemá rozhodovací pravomoc a na řízení se podílí pouze zprostředkovaně (Liniové organizační struktury, 2018).

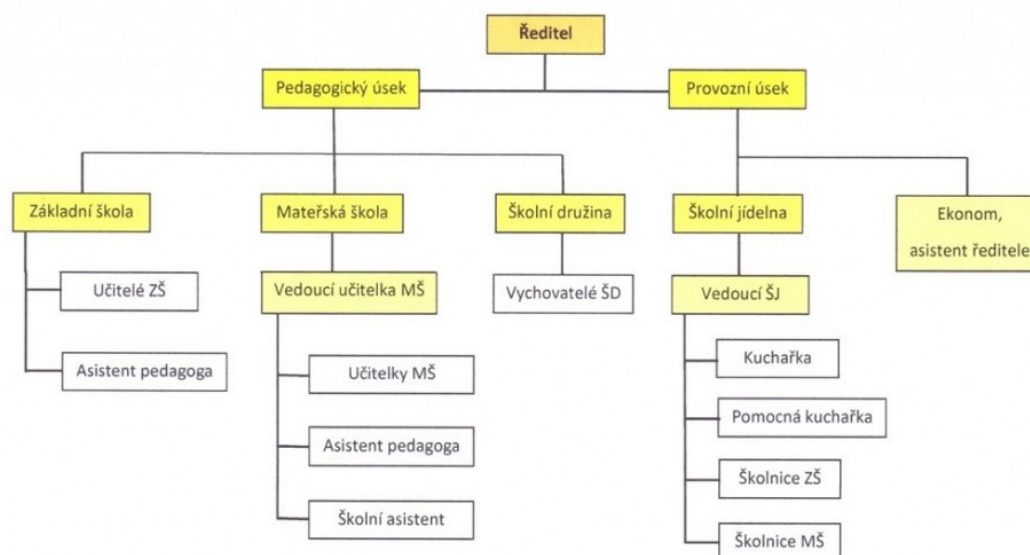
V praxi při organizaci školy často dochází k nejednoznačnosti. Ve velkém množství případů chybí školám dostatek finančních prostředků k tomu, aby mohla být striktně dodržována profesní specializace jednotlivých pracovníků, jak by bylo vhodné. Často se lze setkat s případy, kdy pedagogové musí zastávat větší počet funkcí, přičemž dochází k tomu, že učí pouze minimálně a spíše se z nich stává pouze dozor nad žáky. Ve výsledku dochází k tomu, že jednotliví pracovníci si přesně nejsou jisti tím, jaké jsou jejich odpovědnosti a pravomoci (Čapek, 2010, s.139).

Toto specifikum se dotýká především učitelů. Ačkoliv je škola určitým způsobem oficiálně strukturovaná, v praxi probíhají ve struktuře permanentní pohyby. Pokud je potřeba vyřešit nějaký problém, začne se dynamickým způsobem měnit oficiálně stanovená hierarchie nadřízenosti a podřízenosti. Tedy např. koordinátor projektu může být v otázce řešení projektu nadřízen řediteli školy (Čapek, 2010, s.139).

Dalším specifikem resortu školství je, že v něm neexistuje kariérní řád. V otázce personalistiky jsou zodpovědní samotní ředitelé. Problém spočívá v tom, že ředitelé škol nemívají vzdělání v oblasti personalistiky, a proto se kvality jejich činnosti ve funkci personálního manažera různí (Čapek, 2010, s.139).

Na Obrázku 2 je možné pozorovat příklad organizační struktury malotřídní školy. Jedná se o příklad ZŠ a MŠ Malečov, kde je do tří tříd rozdělený 1. - 5.ročník (Organizační schéma školy, 2018):

ORGANIZAČNÍ SCHÉMA



Obrázek 2: Příklad organizace malotřídní školy

Zdroj: www.zcmalecov.cz

Procesní organizování

Procesní organizování je zaměřené na funkci řídicích procesů a efektivním způsobem uspořádaný obsah. Smyslem procesního organizování je, aby bylo dosaženo stanovených cílů s co největší efektivitou a s vystačením si se zdroji, s nimiž organizace disponuje. Za tímto účelem je využíváno dělby práce (speciálně u procesů) a vzájemné koordinace pracovníků, kteří se na dosažení cíle podílejí (Puhrová, 2017, s.56).

Organizace výuky

Pedagogické názvosloví nemá podle Kalhouse (2009, s.293-294) pro organizační formu ustálený výklad. Většinou je organizační forma výuky chápána jako vnější stránka vyučovacích metod. Podle teoretické analýzy lze rozlišit dva úhly pohledu na organizaci vyučování. Prvním úhlem pohledu je prostorová a časová organizace vyučování, tedy organizace celého školního roku, týdne, vyučovacího dne a struktury jednotlivých hodin

(nejnižší organizační časová jednotka vyučování). Druhým úhlem pohledu je samotný způsob učební činnosti žáků ve výuce, tedy „s kým“ a „jakým způsobem“ učitel pracuje.

Dále má organizace svá prostorová specifika. Výuka samotná se může odehrávat v běžné učebně, tedy třídě, nebo specializované třídě, která je určitým způsobem upravená. V neposlední řadě může výuka probíhat také v domácím prostředí, a to například při psaní domácích úkolů. A samozřejmě v dalších různých prostorech (Kalhous, 2009, s.294).

K úspěšnému splnění cílů výuky je nezbytné, aby jednotlivé organizační jednotky byly propojeny do uceleného rámce (Kalhous, 2009, s.294).

2.2.1 Školní družina

Školní družina je podle Vališové a Kasíkové (2011, s.111) jedním z organizačních celků školy (vedle pedagogického úseku, provozního úseku a ekonomického úseku).

Podle Valenty (2015, s. 778-783) je činností školní družiny na malotřídních školách poskytování zájmového vzdělávání žákům a dětem v předškolním věku, kteří docházejí na jednu školu. Školní družinu je možné navštěvovat na základě podané přihlášky. Náplní činností bývají zejména odpočinkové činnosti nebo příprava na vyučování.

Vyhláška § 9 vyhlášky č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání říká, že školní družina je určena především pro žáky, kteří docházejí na 1. stupeň základní školy. Nicméně, školní družiny jsou oprávněné přijímat i žáky z přípravných tříd nebo naopak žáky starší, tedy z 2. stupně. V případě malotřídních škol bývá družina pouze pro žáky docházející na 1. stupeň, protože přípravné třídy ani 2. stupeň v malotřídních školách většinou nebývá. Co se týče počtu účastníků školní družiny, na jednom oddělení by nemělo být více než 30 žáků, a to i v případě, že některý z účastníků je osoba se zdravotním postižením. Nicméně existuje zde podmínka, že počet osob se zdravotním postižením nesmí být vyšší než pět (Valenta, 2015, s. 778-783).

Co se týče organizace školní družiny, měla by mít vlastní prostory, které jsou uspořádány tak, aby byly v souladu s potřebami dětí mladšího školního věku. Družina by tedy měla být vybavena různým sportovním náčiním, hudebními nástroji, potřebami pro výtvarnou činnost, počítačem apod. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, s.223-224).

Plánování ve školní družině

Činnost školského zařízení se řídí vlastním vzdělávacím programem. Z hlediska plánování je možné považovat tento plán za dlouhodobý. Školní družina může plánovat například konkrétní akce, k nimž jsou stanoveny konkrétní termíny. Zároveň by k akcím měla být přiřazena osoba, která za konání akce ponese zodpovědnost. Způsob, jakým bude plánování prováděno, závisí na rozhodnutí ředitele (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, s.222).

Na tvorbě školního vzdělávacího programu se podílejí především vedoucí vychovatelky, kolektiv vychovatelek a pedagogové. Za školský vzdělávací program je zodpovědný ředitel školy a slouží jako podklad pro vnější kontrolu (tedy kontrolu prováděnou zřizovatelem nebo Českou školní inspekci) (Hájek, 2007, s.10-11).

Hodnocení školní družiny

Z pohledu rodičů bývá školní družina často vnímána jako součást komplexního celku a rodiče tak hodnotí školu i družinu souběžně. Nicméně školní družina tvoří zcela jiný školní subjekt. Jak již bylo řečeno, školní družina vydává vlastní školní vzdělávací program, tvoří jeho obsah, stanovuje si své vlastní cíle, časový plán, konkrétní výchovnou formu, vlastní podmínky, jakými bude dodržována bezpečnost a ochrana zdraví žáků a podmínky, jaké budou vytvořeny pro žáky, kteří mají speciálně vzdělávací potřeby (Hájek, 2007, s.13).

Podle Hájka (2008, s.223) nemá způsob kontroly a hodnocení školní družiny předepsanou formu. Cíl samotného hodnocení spočívá v popisu stavu, kvality a fungování pedagogického procesu. Hodnocení může být prováděno z vnějšku (Česká školní inspekce, zřizovatel) nebo zevnitř. Při vnitřním hodnocení je snahou docílit průběžného sebehodnocení práce vychovatelek. Zpětnou vazbu mohou poskytnout také samotní žáci nebo jejich rodiče (Hájek, 2007, s.35-36).

2.3 Manažerské funkce

2.3.1 Rozhodování

Podle Vody (2012, s.430) na úrovni rozhodování závisí kvalita školy. Během rozhodování je činěno velké množství odborných rozhodnutí, kterými je možné zásadním způsobem ovlivnit chod školy. Rozhodovat může nejen ředitel, ale také pedagogové, kteří musí při rozhodování zvažovat jak daleké perspektivy, tak i bezprostřední reakci na situaci.

Rozhodování je jednou z manažerských funkcí, která je uplatňována již během plánování samotného. Rozhodování lze chápat také jako možnost volby z dvou či více možností. Vedení školy se většinou rozhoduje na základě svých zkušeností a intuice. Samotný rozhodovací proces sestává z řady kroků, díky kterým se může podařit vyřešit problém. Během rozhodovacího procesu musí být zváženy všechny podmínky a rizika, která mohou vzniknout, či naopak jistoty, které z jednotlivých možností vyplývají (Puhrová, 2017, s.56-57).

Během rozhodování je vždy třeba sledovat plánované cíle. Při racionálním procesu rozhodování se rozhodovatel věnuje systematickému vyhledávání možností. Nicméně v praxi existuje mnoho problémů, kdy k rozhodování není možné přistupovat racionálním způsobem, přičemž některé z faktorů mohou vycházet z rozhodovatelova subjektivního postoje samotného. Mezi bariéry během rozhodování může patřit například omezená schopnost člověka specifikovat a řešit složité problémy. Navíc většina osob má sklony volit tu variantu řešení, která je z jeho subjektivního pohledu nejvýhodnější. Nemalou část na procesu rozhodování hrají také emoce (Voda, 2012, s.430).

Pro management školy může znamenat nutnost učinit rozhodnutí velké dilema, především při strategickém (klíčovém) rozhodování a to z toho důvodu, že dopad jejich rozhodnutí bude mít trvání po velmi dlouhou dobu. Rozhodnutí jsou významná a závažná především z toho důvodu, že následně budou ovlivňovat celkovou efektivitu práce školy, včetně ovlivňování jednotlivých výkonných parametrů celého vzdělávacího systému, školy a učitelů. Velké množství rozhodnutí, která byla učiněna v minulosti jsou určujícími pro současný přístup k rozhodování. V návaznosti na to zároveň rozhodovací procesy, které se odehrávají v současnosti, budou nadále ovlivňovat procesy budoucí. Navíc, jak již bylo

řečeno, během rozhodování existuje velké množství bariér a limitů, jejichž příkladem je nedostatek informací či jejich omezený rozsah, nedostatečné zdroje či časová či jiná kapacita k jejich vyhledávání a rozvažování mezi jednotlivými variantami (Voda, 2012, .430).

Podle Vody (2012, s.433) další problém během rozhodování nastává v momentě, kdy jsou do procesu zaangažováni různí hodnotitelé, kterými mohou být např. žáci, pedagogové, rodiče, zástupci školské politiky a jiní. Každý z nich bude posuzovat potřebu rozhodnutí z jiného hlediska. Navíc pohled na samotné určení toho, co je to “kvalita školy“ představuje značně relativní koncept

2.3.2 Vedení lidí

Vedení lidí je třeba provádět tak, aby byla vytvářena přívětivá atmosféra na pracovišti, díky které budou motivováni nejen pedagogičtí pracovníci, ale také ti nepedagogičtí. Jednotliví pracovníci by měli vykonávat svoji práci nejen kvalitně, ale také s radostí.

Trojanová (2014, s.12) porovnává dva pohledy na vedení lidí. Prvním pohledem je pohled Vodáčka a Vodáčkové, kteří vysvětlují, že do pozice manažera školy je stavěn ředitel školy, jehož funkce se dělí na tzv. paralelní a sekvenční. Rozdíl mezi těmito dvěma druhy funkcí je takový, že sekvenční manažerské funkce stojí osamocené, přičemž paralelní funkce mohou prostupovat sekvenčními, neboť mají vždy spojitost s konkrétní činností. Mezi sekvenční funkce patří plánování, kontrola, vedení lidí, organizování či výběr pracovníků. Mezi paralelní funkce patří například analýza, implementace či rozhodování. Druhý pohled, který Trojanová (2014, s.12) popisuje, zaujímá opačný úhel pohledu. Vedení (leadership) vnímá především jako něco, co předchází managementu a co je jeho náplní. Jinými slovy řečeno, nejprve je třeba mít vizi a až následně mohou přijít samotné procesy.

Podle Vališové, Kasíkové a Bureše (2011, s.109) je možné při vedení lidí uplatňovat jeden z následujících způsobů: demokratický (participační styl) a autoritativní (autokratický styl). Nyní budou oba styly v krátkosti představeny. Při autokratickém stylu řízení je využíváno především prikazování. Řídící pracovník ze své pozice řídí zejména pomocí udílení příkazů. O svá rozhodnutí se nedělí, rozhoduje sám. Pokud nějaký rozkaz udělí, očekává jeho jednoznačné pochopení a vykonání. Tento styl řízení je možné vidět jako

výhodný zejména v situacích, kdy je potřeba v krátkém časovém úseku dosáhnout co nejlepších výsledků. Je vhodné jej využít také v okamžicích, kdy nastanou krizové situace a není možné podřízené o správnosti rozhodnutí přesvědčovat. Naproti tomu stojí nevýhody. Pokud není vůdce přítomen na pracovišti, většinou efektivita práce rapidně klesá. Zároveň absence rozhodovací možnosti může způsobit pokles kreativity.

Naproti tomu stojí participativní styl (demokratický), při kterém dochází ke spoluúčasti podřízených na řízení a vedoucí pracovník se zajímá o názory podřízených. Hlavními výhodami toho stylu je plynoucí vysoká angažovanost podřízených a rozvoj kreativity, díky které může organizace dosáhnout vysoké úrovně efektivity práce (Vališová, Kasíková, Bureše, 2011, s.109).

Delegování

K vedení lidí neodmyslitelně patří delegování úkolů neboli přenesení zodpovědnosti na podřízené pracovníky. Při vedení lidí má delegování velké množství výhod. Nikdo není schopen zvládnout úplně všechno sám, z toho důvodu má delegování za úkol pomoci ušetřit čas. Dalšími výhodami delegování je motivace pracovníků, testování pracovníků, jednodušší provádění kontroly a rozvoj kompetencí pracovníků (Miča, 2009, cit.podle Puhrové, 2017).

Delegovat však lze pouze některé druhy úkolů. Pro delegování například nejsou vhodné úkoly, jejichž obsahem jsou důvěrné informace či úkoly, které mají jiným způsobem delikátní charakter; úkoly nové povahy, na které ostatní spolupracovníci či podřízení nejsou připraveni; špatně specifikovatelné úkoly nebo činnosti. Naopak k delegování jsou vhodné rutinní práce, které jsou jiní pracovníci schopni zvládnout rychleji nebo provést kvalitněji; vytváření rozhodnutí menší důležitosti, jejichž povaha se opakuje; úkoly, díky nimž se mohou pracovníci rozvíjet a mohou jim přinášet nové zkušenosti; úkoly, které pomohou práci podřízených dosáhnout komplexnosti a úkoly, které pomohou podřízeným vymanit se ze stereotypu (Miča, 2009, cit.podle Puhrové, 2017).

Pro úspěšné delegování je třeba, aby bylo předem co nejkonkrétněji naplánováno a promyšleno o jaký úkol s jakým cílem se bude jednat; jaký má být výstup (konečný stav);

jaký je konečný termín pro dokončení úkolu; jaké jsou podmínky a jaký je rozsah pravomocí pracovníka (Miča, 2009, cit.podle Puhrové, 2017).

2.3.3 Kontrola

Podle Vebera a kol. (2014, s.134) je kontrola jednou z manažerských funkcí. V průběhu kontroly je zkoumáno, zda nastaly odchylky od původních plánů a v případě, že ano, zkoumá se dále jakého charakteru odchylky jsou.

Podle Puhrové (2017, s.57) by měl být efektivní kontrolní systém srozumitelný, flexibilní, časově ohraničený, ekonomický a přesný. Během kontroly by osoby vykonávající kontrolu měly vycházet z odůvodněných kritérií, zvažovat současnou strategii, respektovat výjimky a následně umožnit použití opravných opatření. Vališová, Kasíková a Bureš (2011, s.110) říkají, že kontrola má zejména následující funkce: poznávací, hodnotící, porovnávací a nápravnou.

Kontrolovat lze prakticky vše, u čeho je stanoven určitý cíl nebo vytyčený stav. Kontrolovat tedy lze stavy, děje, použité prostředky, způsob využití prostředků, cíle, výsledky činností apod. Kontroly mohou být pravidelné či nepravidelné, vnitřní a vnější, preventivní, průběžné či následné. Úkolem kontrol je získat podklady pro poskytnutí nepostradatelných podnětů pro práci jednotlivých pracovníků, a to jak vedoucích pracovníků, tak i učitelů. Proces, který navazuje na kontrolu je hodnocení (Puhrová, 2017, s.57).

Kontrolní procesy

Kontrolní procesy lze dělit na vnitřní (interní) a vnější (externí). Vnitřní kontrolu realizuje zejména sám ředitel, případně jím pověřený pracovník. V případě malotřídní školy má ředitel školy pouze velmi omezené možnosti delegování kontrolní činnosti na své podřízené, přesto tito bývají často do řízení školy více zapojeni než zaměstnanci na škole plně organizované (Veber a kol., 2014, s.136-137). Vališová, Kasíková a Bureš (2011, s.110) rozšiřují osobu ředitele na “vedoucího pracovníka školy“. Kontrola bývá nejčastěji realizována formou hospitace, o které bude hovořeno dále v této práci, v podkapitole 4.2.

Externí kontrolu provádějí orgány, které stojí mimo organizaci, např. správa sociálního zabezpečení, inspektorát bezpečnosti práce či Česká školní inspekce. Většinou jsou

zkoumány takové záležitosti, jakými je dodržování právních předpisů, norem apod. (Veber a kol., 2014, s.136-137). To samé potvrzují i Vališová, Kasíková, Bureš (2011, s.110), kteří popisují, že se vnější kontrola zaměřuje především na personální a materiálně-technické podmínky pedagogické činnosti, hospodaření školy a průběh a výsledky vzdělávání v závislosti na aktuálních učebních dokumentech. Dále tvrdí, že údaje získané v průběhu inspekční činnosti v dnešní době bývají nedílnou součástí výroční zprávy školy, přičemž inspekční zpráva bývá k dispozici jako veřejně přístupný dokument (v dnešní době k dohledání i na internetu), jenž musí škola archivovat nejméně po dobu 10 let.

Podle Puhrové (2017, s.57) je hlavní úlohou kontrolních procesů především poskytování zpětné vazby o tom, jak jednotlivé subjekty naplnily své poslání a díky tomu pomohly dosažení cíle. Kontrola samotná sestává z několika fází. První fází je stanovení cílů kontroly, následuje stanovení kontrolních kritérií, rozbor kontrolovatelných procesů a jejich porovnání s kritérii stanovenými dříve (důležité pro identifikaci odchylek), vyhodnocení zjištěných odchylek, přijetí závěrů a následně jejich samotné uskutečnění a případná kontrola.

Kontrola ředitelem školy

V případě malotřídních škol má ředitel za úkol především dohled nad výchovně vzdělávacím procesem a jeho jednotlivými aspekty, jako je kontrola dodržování rozvrhu hodin, vnitřních předpisů, klasifikačního řádu, školního řádu, vedení dokumentace či výsledků a průběh vzdělávacího procesu. K realizaci kontroly může použít formu hospitace a následně jednotlivým učitelům poskytnout zpětnou vazbu (Veber a kol., 2014, s.136-137).

Obtíže spojené s kontrolou

Kontrolovat a hodnotit školy bývá nesnadným úkolem, a to především z důvodu některých těžko definovatelných cílů a s tím vzniklých nejasností. Podle názoru některých odborníků by snaha o standardizování vlastního vyučovacího procesu mohla být pro samotný vyučovací proces prakticky likvidační. Obtížnost kontroly se dále zvyšuje kvůli tomu, že škola má více než jeden cíl, kterého potřebuje dosáhnout a tyto stanovené cíle bývají v častém vzájemném protikladu. Dalším problémem je, že při kontrole a hodnocení výchovy

a vzdělávání je potřeba brát ohledy na to, jaká je výše dostupných finančních prostředků. Zpravidla platí, že pokud začne docházet k ekonomickým úsporám, začne se zhoršovat kvalita vzdělávání a výchovy. Příkladem může být učení cizích jazyků, kdy se žáci z důvodu ekonomických úspor přestanou dělit do menších skupin. Ačkoliv se ušetří finanční prostředky, tak dojde k poklesu kvality výuky (Čapek, 2010, s.139).

2.3.4 Hodnocení

Podstata hodnocení vyplývá z nutnosti posouzení, jak závažný je určitý jev a zda je zkoumaná skutečnost v souladu se stanovenými cíli. Každý manažer má za povinnost vykonávat hodnocení. Hodnocení samotné není pouze nástrojem, pomocí něhož může škola dosáhnout cílů, ale také nástrojem, díky němuž si mohou vedoucí pracovníci udržet kázeň, posilovat svou autoritu a podnítit pracovníky k vyvíjení iniciativy.

Hodnocení školských zařízení

Hodnocení samotných škol vychází ze zákonem daných norem a je prováděno Českou školní inspekcí. Hodnocení školy může provádět také zřizovatel, a to podle konkrétních kritérií, které před začátkem hodnocení zveřejní (Puhrová, 2017, s.60).

Česká školní inspekce (ČŠI) je orgánem, který na základě plánu klíčových úkolů, které jsou vymezeny pro konkrétní časové období, hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání (Puhrová, 2017, s.60). Česká školní inspekce musí vycházet z kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, která jsou schválena Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (Kritéria hodnocení, 2017). Podle ČŠI jsou kritéria specifikována za účelem vnějšího hodnocení instituce a dohromady musí vytvářet logický rámec. Díky tomuto ucelenému rámci je možné systematicky hodnotit výsledky vzdělávání, průběh vzdělávání, vedení vzdělávacího procesu či celkovou úroveň školského zařízení. Také to umožňuje dohlížet na plnění cílů u vzdělávacích programů, které jsou akreditované. Pomocí ucelených údajů je možné zhodnotit, jak je celá vzdělávací soustava efektivní, stejně tak, jak jsou efektivní její jednotlivé části. S kritérii mohou jednotlivá školská zařízení pracovat také pomocí samohodnotících aktivit nebo je mohou používat zřizovatelé vzdělávacích organizací (ČŠI, 2018).

Pokud ČŠI provede ve školním zařízení hospitaci, následně dává ředitelům škol i jednotlivým učitelům hospitační záznamy. Z těchto záznamů je možné vyčíst, které aspekty výuky ČŠI vnímá jako prioritní, které aspekty výuky byly posuzovány a co konkrétního z vyučovací hodiny bylo považováno za kvalitní. Hospitace může být zaměřena na výuku jako na celek, nebo pouze na některý aspekt, např. na metody a formy výuky apod. (Česká školní inspekce, 2018).

Během hodnocení školy se posuzují následující oblasti: program školy, podmínky ke vzdělání, průběh vzdělávání žáků, výsledky vzdělávání žáků, podpora školy žákům, spolupráce s rodiči, vzájemné vztahy, řízení školy a úroveň výsledků práce školy (Hanzelka, 2008). Podle webové stránky Cesta ke kvalitě (2012) jsou kritéria hodnocení plánu vlastního hodnocení školy následující: kvalita školy (zda má škola formulována kritéria kvality školy, zda jsou v souladu s platnými závaznými dokumenty, aj.), cíle rozvoje školy (zda má škola formulovány cíle pro zvolené evaluační období, zda jsou všechny cíle dostatečně specifikovány aj.), evaluační nástroje (zda zvolené evaluační nástroje poskytují relevantní informace pro prověření stanovených cílů a zda jsou evaluační nástroje spolehlivé), plánování evaluační činnosti (zda je evaluační činnost realizována průběžně, zda je plán vlastního hodnocení školy přehledně strukturován aj.).

Jedním ze specifíků, k jakým při hodnocení může docházet je, že je k němu třeba přistupovat až po určitém čase, protože některé jevy je třeba hodnotit až poté, co se například podaří aplikovat naučený postup, návyk, získat vlastnost či si utvořit postoj. K některému hodnocení je dokonce možné přistupovat až v mimoškolním prostředí, například k hodnocení, jakých úspěchů žák dosahuje v pracovním životě (Čapek, 2010, s. 139).

Hodnocení pracovníků

Hodnocení pracovníka má za úkol posoudit jeho výkonnost, postoj, názor, vlastnosti, způsob chování za určitých podmínek a ve vztahu k ostatním lidem. Zároveň jsou pracovníci posuzováni z pohledu výkonnosti, pracovní způsobilosti, pracovních nároků, loajality k organizaci a iniciativy (Puhrová, 2017, s.59). Hospitace je mimo jiné kritériem pro následné rozdělování odměn. Kontrolní činnost by měla mít komplexní povahu a

nikdy by pedagog neměl být hodnocen pouze na základě jedné použité formy hodnocení či na základě jedné provedené kontroly (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011, s.110).

Hospitace

Ve většině školských zařízení probíhá hospitační činnost, která je primárně zaměřena na hodnocení efektivity a úrovně pedagogické činnosti. Hospitační činnost zkoumá především jakým způsobem probíhá činnost pedagogů, jakou iniciativu vyvíjejí žáci a jaké jsou podmínky během pedagogického procesu. Hospitační činnost sestává z několika základních fází: plánování, stanovení pravidel, přípravy na hospitaci, realizace samotné hospitace, pohospitační rozhovor a vyhodnocení celé činnosti (probíhá zpravidla jedenkrát ročně). Hospitace také plní funkci diagnostickou, kdy je hledána příčina většinou nežádoucího stavu (Puhrová, 2017, s.58). Vališová, Kasíková a Bureš (2011, s.110) doplňují, že nejvhodnější formou hodnocení je rozhovor, který se odehrává na klidném a nerušeném místě a mezi účastníky rozhovoru panuje přátelská atmosféra.

Hodnocení procesů

Autoevaluace

Autoevaluace se v současnosti stává stále významnější součástí řízení školy. Autoevaluací je rozuměno „*hodnocení dosažených cílů a obsahů vzdělávání samotnou školou za účelem zajištění kvality vzdělávacího programu školy*“. Jejím cílem je získávání systematické a nepřetržité zpětné vazby o tom, jak je úspěšné vzdělávací úsilí školy, posouzení možností školy a vystihnutí jejích specifík (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011, s.110). Mezi oblasti autoevaluace může patřit například hodnocení materiálních, technických, hygienických, ekonomických a ostatních podmínek ke vzdělávání, průběh vzdělávání, řízení školy, kvalita dalšího vzdělávání učitelů, výsledků vzdělávání, souladu probíhajícího školního vzdělávacího programu s RVP či kvalita personální práce (Národní ústav pro vzdělávání, 2018).

Podle Vališové, Kasíkové a Bureše (2011, s.110) mezi nejčastěji používané metody autoevaluace patří tvorba portfolia, které zaznamenává výsledky práce školy (např. práce žáků, fotodokumentace, kroniky, deníky, videonahrávky aj.), ankety, dotazníky,

rozhovory, pozorování výuky (tzn. vzájemná hospitace učitelů), sociometrické techniky zjišťující kvalitu sociálních vztahů, analýza dokumentů školy, diskuze aj.

Podle Národního ústavu pro vzdělávání (2018) může mít rozvržení autoevaluační činnosti rozdílný charakter. Například hospitační činnost může probíhat v průběhu celého roku, sebehodnocení práce učitelů za minulý rok by se měla odehrávat na samém začátku školního roku, dovednostní testy žáků by se měly udát v průběhu podzimu, mapa školy – Scio se může odehrávat podle potřeby kdykoliv, srovnávací prověrky se mohou realizovat průběžně v rámci celého školního roku aj.

3 Výzkumná část

Předchozí, teoretická část této diplomové práce se věnovala nejprve popsání obecných specifik a odlišností malotřídních škol a následně se zaměřovala na nejdůležitější kapitoly školského managementu. Tyto teoretické poznatky budou nyní, v praktické části práce, uváděny do praxe, popisovány a analyzovány v kontextu reálných příkladů.

3.1 Metodologie výzkumného šetření

3.1.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo získání informací od respondentů takovým způsobem, aby bylo dosaženo cíle této diplomové práce, tedy vymezení specifik řízení malotřídní školy. K tomuto účelu bylo použito kvantitativní metody výzkumu prostřednictvím dotazníkového šetření.

Pro zjištění specifik řízení na malotřídních školách sloužily jako výchozí prvek v teoretické části kapitoly 1 Malotřídní škola a 2 Školský management, který byl, nebylo-li uvedeno jinak, popsán z pohledu řízení škol plně organizovaných. Tato specifika řízení byla dávána do souvislosti se školou malotřídní a porovnávana s mnou realizovaným výzkumem tak, aby výsledkem bylo potvrzení, či vyvrácení výzkumných předpokladů této práce.

Výzkumné předpoklady:

1. Předpokládá se, že ředitel malotřídní školy je při výkonu svého zaměstnání nucen věnovat administrativní práci více času než ředitel školy plně organizované, jak vyplývá z kapitoly 1.4 Ředitel malotřídní školy.
2. Předpokládá se, že ředitel malotřídní školy bude při jejím řízení vysoce ovlivněn jejím vnitřním a vnějším prostředím, jak vychází z kapitoly 2 Školský management.
3. Z důvodu nižšího počtu zaměstnanců na malotřídní škole se předpokládá vysoká míra vzhledu učitelského sboru do řízení školy, jak vychází z kapitoly 2.3.3 Kontrola.

3.1.2 Výzkumná metoda a výzkumný soubor

V praktické části této diplomové práce bylo využito metody kvantitativního výzkumu za použití distribuce dotazníkového šetření. Kvantitativní výzkum pracuje především na základě zkoumání číselných údajů, které je možné matematicky analyzovat. Filozofickým východiskem kvantitativního výzkumu je pozitivismus, který vychází z přesvědčení, že zkoumaná realita existuje pouze jedna. Cílem kvantitativního výzkumu je zkoumání teorie a následná interpretace zkoumaných jevů. Mezi přístupy kvantitativního výzkumu se řadí mimo jiné i zkoumání většího množství lidí neboli respondentů. Tento typ výzkumu má však odstup od těchto subjektů, naopak jeho cílem je zevšeobecnění, a především zkoumání čísel, ne slov, jak je tomu u výzkumu kvalitativního (Gavora, 2000, s. 31-34).

Stanovený výzkumný soubor představovali ředitelé a ředitelky malotřídních a plně organizovaných škol ve Středočeském kraji. Ředitelé a ředitelky obou těchto typů základních škol byli vybráni ne z důvodu kvalitativního porovnání těchto typů školských zařízení, ale právě z důvodu vyvození a popsání jedinečnosti řízení školy malotřídní. Předpokládá se, že tento vzorek nebude reprezentativní, ale jelikož je počet základních škol v této oblasti jeden z nejvyšších České republiky, bude i tak návratnost dostatečná pro vymezení zmíněných specifik. Tito ředitelé a ředitelky byli jako výzkumný soubor vybráni, krom již zmíněného důvodu vysokého počtu základních škol v tomto kraji, také proto, že místo jejich působení je specifické, jelikož je situováno v těsném okolí Prahy, a předpokládá se zde tedy, obvykle v dojezdové vzdálenosti, velká konkurence v podobě škol plně organizovaných. Dále v této práci budou ředitelé a ředitelky malotřídních a plně organizovaných škol nazýváni také jako respondenti.

Dotazník byl rozeslán všem respondentům z výzkumného souboru, tedy na 553 škol ve Středočeském kraji, zapsaných v rejstříku škol a školských zařízení ve školním roce 2018/2019. Dotazníkové šetření probíhalo od 5.3.2019 do 20.3.2019 a výběrovým souborem se následně stalo 96 ředitelů a řediterek, kteří na dotazníky odpověděli, což je více než 17 % ze základního souboru. Dotazník byl rozeslán do e-mailových schránek přímo ředitelům a ředitelkám, a v případě vyplnění byly jednotlivé odpovědi povětšinou hromadně zpracovány v grafech, za účelem přehlednější interpretace dat. Zároveň byla v e-mailu uvedena informace o tom, že respondenti mohou využít možnosti získat přístup

k celé diplomové práci, až bude dokončena. Této možnosti využilo asi 28 % dotázaných. Dotazník tvoří přílohu č.1 této diplomové práce a grafické zpracování grafů přílohu č.2.

3.1.3 Popis výzkumného šetření

První dvě otázky dotazníku, č.1 a č.2 (uzavřené) byly položeny za účelem uvedení výzkumu takovým způsobem, aby respondenti nebyli bezprostředně na začátku zahlceni složitějšími otázkami, týkajícími se řízení školy, a neodradilo je to od dalšího vyplňování. Tedy identifikační otázky na pohlaví respondentů a jejich věk nejsou nijak teoreticky spjaté s výzkumnými předpoklady a cílem práce, ale jejich úkolem bylo získat si pozornost respondentů svou jednoduchostí a obecností.

Smyslem třídící otázky č.3 (otevřená) bylo rozdělení respondentů na ředitele a ředitelky malotřídních a plně organizovaných škol. Procento respondentů, kteří řídí malotřídní školy se ukázalo jako lehce vyšší než celkové procentuální zastoupení malotřídních škol ve Středočeském kraji. Toto zjištění je přisuzováno tomu, že název dotazníku byl shodný s názvem této diplomové práce a respondenti z malotřídních škol mohli tak k jeho vyplnění být po otevření e-mailu více motivováni, přestože úvod dotazníku definoval, že je určen i pro ředitele škol plně organizovaných. S otázkou č.3 byla následně provázána otázka č.4, která zjišťovala přesný počet zaměstnanců v jednotlivých školách a měla tak za účel vysledovat případnou spojitost mezi počtem zaměstnanců a dalšími vysledovanými specifiky řízení malotřídních škol. Tato otázka tvořila pomyslný přechod mezi otázkami identifikačními a třídícími a otázkami, které se přímo vztahovaly k výzkumným předpokladům této práce. Analýza odpovědí na tuto otázku je proto zahrnuta jak v kapitole 3.1.4 Identifikace respondentů, tak v kapitole 3.2.1 Výzkumný předpoklad č.1.

Otázky č.5, č.6 a č.7 (polouzavřená, uzavřená a uzavřená) měly za úkol získat od respondentů informace o tom, jaké další funkce ředitelé a ředitelky ve svých řídicích postech navíc zastávají a kolik hodin týdně se jim věnují, což jsou otázky nepřímo související s Výzkumným předpokladem č.1. Cílem bylo zjistit vzájemný vztah mezi tím, v jaké hodinové dotaci a jestli respondenti zastávají na škole dílčí funkce (třídní učitel, metodik atp.) a vyvodit tak specifika řízení školy malotřídní.

S Výzkumným předpokladem č.1 následně přímo souvisely otázky č.8 a č.9 (uzavřená a polouzavřená). Tyto otázky byly položeny za účelem potvrzení, či vyvrácení předpokladu,

který tvrdí, že ředitelé a ředitelky malotřídních škol jsou nuceni administrativními činnostmi trávit více času než řídící pracovníci na školách plně organizovaných. Otázka č.9 měla za úkol vysledovat možnou souvislost mezi předpokladem, že tato domněnka vychází z nedostatečného počtu nepedagogických pracovníků, kteří jsou vedoucím pracovníkům na malotřídní škole s těmito činnostmi nápomocni.

Otázky č.10 a č.11 byly položeny a sestaveny tak (uzavřená tabulka s více možnostmi a otevřená), aby získávaly od respondentů odpovědi relevantní k Výzkumnému předpokladu č.2. Jejich účelem bylo tedy zjistit do jaké míry jsou ředitelé a ředitelky malotřídních škol při řízení školy ovlivněny vnějším a vnitřním prostředím školy.

Otázky č.12, č.13, č.14 a č.15 (polouzavřená, polouzavřená, otevřená, otevřená) svou povahou odpovídají získávání informací pro vyvrácení, či potvrzení Výzkumného předpokladu č.3, který se zaměřuje na míru a podstatu zapojení pedagogického sboru malotřídní školy do jejího řízení. Účelem otázky tedy bylo zjistit, mají-li pedagogičtí pracovníci malotřídních škol větší vliv do řídicích funkcí školy než titíž zaměstnanci na školách plně organizovaných, jak naznačuje Výzkumný předpoklad č.3.

Poslední otázka dotazníku, tj. č.16 (otevřená) byla účelně zvolena tak, aby na závěr dotazníku dala respondentům možnost a prostor vyjádřit se k tomu, co jim při výkonu jejich zaměstnání nejvíce brání v dosahování lepších výsledků. Souvisí tak se všemi výzkumnými předpoklady, a slouží jako výchozí otázka k vytvoření doporučení vycházejících z této diplomové práce. Tato doporučení jsou samozřejmě popsána z pohledu specifik řízení školy malotřídní.

Všechny otázky v dotazníku byly povinné, mimo otázky č.14, která vyžadovala pozitivní odpověď na otázku předchozí. Otázky v dotazníku vycházely především z výzkumných předpokladů této diplomové práce. Jednotlivé otázky na sebe nejen logicky navazovaly a zároveň se střídaly jejich obtížnosti a typy, ale především jako celek měly za účel získat odpovědi, které přinesou potvrzení, či vyvrácení výzkumných předpokladů práce a jejich analýzu.

3.1.4 Identifikace respondentů

Před samotnou interpretací výsledků výzkumného šetření je vhodné seznámit se s charakteristikou výběrového souboru. V tomto výzkumu výběrový soubor tvořilo 96 ředitelů a ředitelek malotřídních a plně organizovaných základních škol ve Středočeském kraji.

Pohlaví respondentů

Identifikací genderového složení respondentů se zabývala v dotazníku otázka č.1. Tato otázka byla identifikační a odpovědi na ní ukázaly, že výzkumu se zúčastnilo 72,9 % žen a 27,1 % mužů z řad ředitelů a ředitelek základních škol ve Středočeském kraji. Toto rozložení zhruba odpovídá genderovému složení zaměstnanců v základním školství podle dokumentu Stav genderové rovnosti (MŠMT). Dle analýzy dotazníkového šetření nebyla zjištěna žádná souvislost mezi genderovou nerovnováhou respondentů z malotřídních a plně organizovaných škol.

Věk respondentů

Identifikací věkového složení respondentů se zabývala v dotazníku otázka č.2. Z analýzy odpovědí na tuto otázku se ukázalo, že nejčastěji zastoupená věková skupina respondentů byla 46-55 let (57,3 %), následovaná skupinami 56-70 let (27,1 %), 36-45 let (14,6 %) a velmi málo zastoupenou (1 %) skupinou respondentů, kterým bylo mezi 26 a 35 lety. Toto věkové rozdělení považuji za důležité z hlediska předpokládaných nashromážděných zkušeností, které se mohou v otázkách řízení školy promítnout. Největší zastoupení věkové kohorty 46-55 let je pravděpodobně úplatné faktu, že ředitelé a ředitelky bývají obvykle do svých funkcí voleni z řad pedagogického sboru školy, tedy po předchozích letech strávených na určité škole na pozici řadového pedagoga. Zároveň tato dedukce vysvětluje procentuálně velmi řídkou zastoupenou kohortu respondentů ve věku 26-35 let. Procentuální odlišnosti v zastoupení věkových skupin mezi respondenty z plně organizovaných a malotřídních škol jsou podle výsledků dotazníku natolik zanedbatelné, že nehrají jakoukoli zásadní roli ve výsledcích šetření.

Působení respondentů

Otázka č.3 v dotazníkovém šetření byla třídící ve smyslu zjištění působení respondentů, tedy jejich rozdělení na ředitele a ředitelky malotřídních a plně organizovaných základních škol. Vyšlo najevo, že dotazníkového šetření se zúčastnilo 56,3 %, tedy 54 zástupců škol plně organizovaných a 43,7 %, tedy 42 respondentů ze škol malotřídních. Podle statistické ročenky školství, kterou vydává MŠMT, bylo do rejstříku škol a školských zařízení v roce 2017/2018 zapsáno na území Středočeského kraje 553 škol, z toho 346 škol bylo plně organizovaných a 207 malotřídních. Malotřídní školy tedy ve Středočeském kraji tvoří celých 38 % všech základních škol na tomto území. Rozložení respondentů je tedy srovnatelné se skutečným zastoupením malotřídních a plně organizovaných škol v této oblasti, což přidává výzkumu na reliabilitě a relevantnosti. Od této otázky dále, byly všechny odpovědi analyzovány ve dvou skupinách, rozdělených právě podle místa působení respondentů.

Počty zaměstnanců školy

Poslední otázkou, která mohla v anonymním dotazníkovém šetření posloužit jako částečně identifikační sdělení, jejíž výsledky byly nicméně relevantní i vzhledem k výzkumným předpokladům, byla otázka č.4. Otevřená otázka, zjišťující přesný počet zaměstnanců na školách, v nichž respondenti působí, měla za úkol nejen zjistit rozsah počtu zaměstnanců na obou typech škol, ale zároveň postihnout případnou souvislost mezi těmito čísly a způsobem řízení malotřídní školy.

Vyšlo najevo, že rozsah počtu zaměstnanců v plně organizovaných školách, které se výzkumu účastnily, se pohyboval mezi čtrnácti a devadesáti devíti zaměstnanci, průměrný počet zaměstnanců byl potom padesát dva. Co se týče malotřídních škol, účastnily se výzkumu školy s nejnižším počtem tří zaměstnanců a s nejvyšším počtem dvacet čtyři. Průměrný počet zaměstnanců byl čtrnáct. V další kapitole budou tyto individuální počty zaměstnanců dávány do souvislosti s tím, jakým způsobem na školách probíhají řídicí procesy.

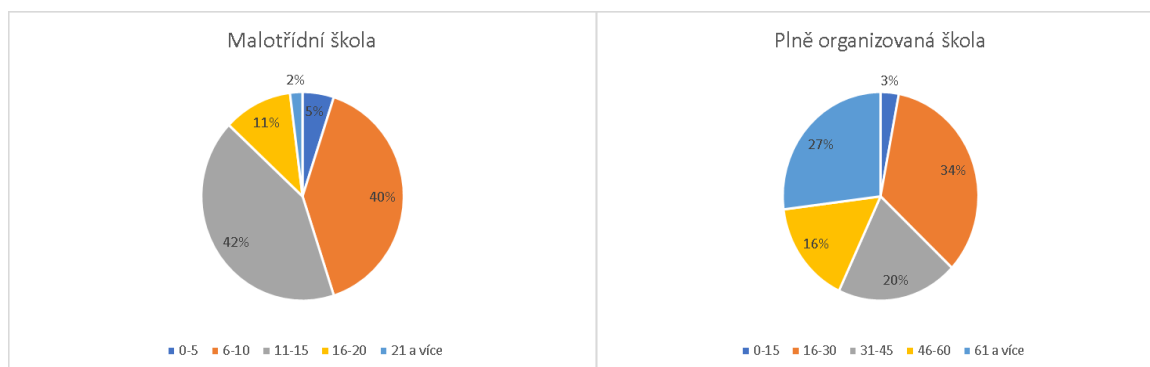
3.2 Prezentace výsledků výzkumného šetření

V této kapitole budou popsány a analyzovány výsledky výzkumného šetření, jehož povaha byla představena v kapitole 3.1 této diplomové práce. Odpovědi respondentů budou analyzovány postupně ve třech podkapitolách, rozdělených dle obsahu jednotlivých výzkumných předpokladů tak, aby mohl každý předpoklad být potvrzen, nebo vyvrácen. Pokud to povaha otázky dovolí, její odpovědi budou zpracovány v grafech a následně slovně popsány, pokud ne, bude uvedena pouze otázka a její následné slovní zhodnocení.

3.2.1 Výzkumný předpoklad č.1

Výzkumný předpoklad č.1 zní: *Předpokládá se, že ředitel malotřídní školy je při výkonu svého zaměstnání nucen věnovat administrativní práci více času než ředitel školy plně organizované.* Tento předpoklad vychází z teoretické části této diplomové práce, konkrétně z kapitoly 1.4 Ředitel malotřídní školy. V této kapitole je mimo jiné zmíněno, že ředitelé malotřídních škol mají, v porovnání s řediteli škol plně organizovaných, poměrně větší hodinový úvazek, jelikož nejen že stejně jako ředitelé škol plně organizovaných, obvykle zastávají funkci učitele, ale zároveň musí sami zastávat ještě velké množství administrativních činností. Zatímco ředitelům plně organizovaných škol jsou s administrativní prací často nápomocni jiní, obvykle nepedagogičtí pracovníci školy, jako například sekretářka, či zástupce ředitele, v malotřídních školách tito zaměstnanci zpravidla chybí a jejich ředitelé tak musí tyto úkony zastávat sami. Tento výzkumný předpoklad měly přímo i nepřímo v dotazníku zkoumat otázky č.4, č.5, č.6 a č.7, č.8 a č.9.

Otázka č.4: Kolik pracovníků čítá kolektiv Vaší školy?

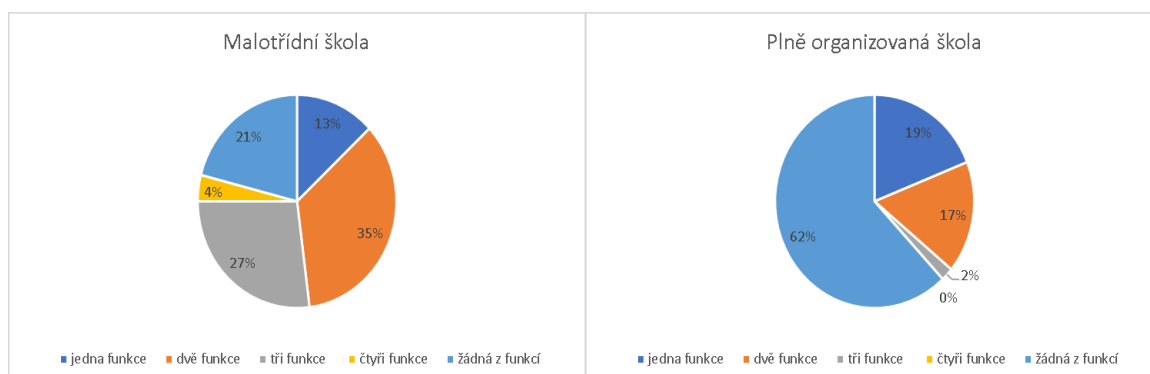


Zdroj: Vlastní

Jak bylo již popsáno v kapitole 3.1.4 Identifikace respondentů, otevřená otázka č.4 zjišťovala přesný počet zaměstnanců na školách, v nichž respondenti zastávali ředitelské funkce. Z odpovědí ředitelů a ředitelky plně organizovaných škol vyšlo najevo, že nejvíce zastoupená kohorta, co se týče počtu zaměstnanců byla mezi 46 až 60 (34 %) zaměstnanci, následována další, reprezentující nejvyšší počet zaměstnanců, tedy 61 a více (27 %). Oproti tomu ředitelé a ředitelky malotřídních škol nejčastěji uváděli počet svých zaměstnanců mezi 6 až 10 (42 %) a následně 11 až 15 (40 %). Tento rozdíl v celkovém počtu zaměstnanců na obou typech škol byl samozřejmě předvídatelný a vyplývá z faktu, že malotřídní školy bývají historicky zřizovány v menších obcích a jsou jednostupňové.

Tato otázka však byla do dotazníku zařazena nejen z důvodu identifikace respondentů, měla mimo toho také zjistit případnou souvislost mezi počtem zaměstnanců na malotřídní škole a administrativní hodinovou zátěží, se kterou se její řídící pracovníci musí vypořádat. Po důkladné analýze všech odpovědí na následné otázky v dotazníku a zkoumání jejich souvislostí s počtem zaměstnanců však tato domněnka potvrzena nebyla, byla však zjištěna jiná přímá souvislost. Konkrétně mezi počtem zaměstnanců a tím, kolik dalších funkcí a v jakém hodinovém rozsahu je ředitel na malotřídní škole zastává. Čím méně měly konkrétní malotřídní školy celkově zaměstnanců, tím častěji jejich ředitelé a ředitelky zastávali větší rozsah činností na škole (metodik prevence, výchovný poradce, BOZP a PO metodik, FKSP metodik), častěji zastávali funkci třídního učitele a měli vyšší hodinový rozsah přímé pedagogické činnosti. Tento jev je možné vysvětlit tím, že čím méně je na škole zaměstnanců, tím obtížnější je rozdělit funkce mezi pedagogický a nepedagogický sbor. Navíc jen v šesti případech byla potvrzena přítomnost zástupce ředitele, nebo sekretářky na malotřídní škole a všechny tyto školy navíc náležely do kohorty s celkovým počtem zaměstnanců šestnáct a více. Vyšlo tedy najevo, že v tomto výzkumu existuje spojitost mezi počtem zaměstnanců na malotřídní škole, rozsahem funkcí a hodinovou dotací, kterou jsou jim jejich ředitelé nuceni věnovat a fragmentovat tak svůj čas.

Otázka č.5: Zastáváte na Vaší škole nějakou z uvedených funkcí?



Zdroj: Vlastní

Následující otázka v dotazníku sbírala od respondentů informace o tom, jak často a jaké další funkce na školách zastávají. Na výběr bylo z následujících možností: metodik prevence, výchovný poradce, BOZP a PO metodik a FKSP metodik. Bylo možné zvolit jednu nebo více možností, nebo zvolit možnost *Nezastávám ani jednu z těchto funkcí*. Ředitelé, kteří ve výzkumu reprezentovali plně organizované školy v celkem 62 % případů nezastávali ani jednu z uvedených funkcí, v součtu necelých 40 % zastávalo jednu, či dvě funkce zároveň, pouze jeden respondent z celkového počtu 54 zastával tyto funkce tři a žádný z respondentů funkce čtyři.

Na druhé straně, ředitelé malotřídních škol pouze ve 21 % případů nezastávali ani jednu z funkcí, nejméně jich zastávalo funkci právě jednu (13 %), obdobná procentuální rozložení (35 % a 27 %) reprezentovala skupiny ředitelů a ředitelky zastávající dvě a tři funkce a dva respondenti zároveň uvedli, že mají na starost všechny čtyři jmenované funkce. Porovnání obou výše uvedených grafů reprezentujících odpovědi na otázku č.5 této diplomové práce značí, že respondenti z malotřídních škol zastoupených v tomto výzkumu v porovnání s řediteli a ředitelkami škol plně organizovaných, mají ve své práci významně větší rozsah přidružených funkcí. Tento fakt může mimo jiné souviset s omezenými možnostmi delegování těchto dílčích funkcí na pedagogické pracovníky, jak bude zkoumáno v kapitole 3.2.3 Výzkumný předpoklad č.3.

Otázka č.6: Kolik hodin týdně věnujete přímé pedagogické činnosti?

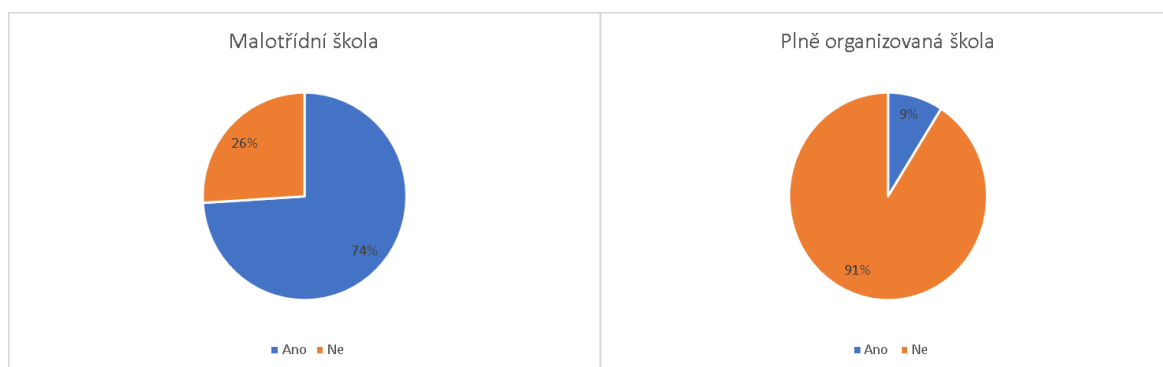


Zdroj: Vlastní

Šestá otázka v dotazníku byla respondentům položena za účelem zjištění reálné hodinové dotace jejich přímé pedagogické činnosti. Zde byl zaznamenán markantní rozdíl mezi odpověďmi respondentů z plně organizovaných a z malotřídních škol. Zatímco respondenti ze škol plně organizovaných uvedli že nejčastěji (57 %) tráví přímou pedagogickou činností 6-10 hodin týdně, s druhou nejčastěji zastoupenou kohortou, která tráví touto činností asi 0-5 hodin týdně (35 %), respondenti zastupující malotřídní školy vypovídali o hodinové dotaci výrazně vyšší. Celých 79 % z nich totiž v dotazníku uvedlo, že přímá pedagogická činnost jim týdně zabere asi 11-15 hodin času. Vyšlo tedy najevo, že respondenti z malotřídních škol tráví přímou pedagogickou činností o celých 65 % více času než respondenti ze škol plně organizovaných.

Tento zjištěný fakt je opět prisuzován nižšímu počtu zaměstnanců na malotřídních školách, který ředitele těchto škol předurčuje k menší zastupitelnosti pedagogy v otázce přímé pedagogické činnosti. Zároveň potom čas, který ředitelé malotřídních škol věnují navíc přímé pedagogické činnosti, nutně musí ubrat v jiných oblastech, co se týče hodinové dotace.

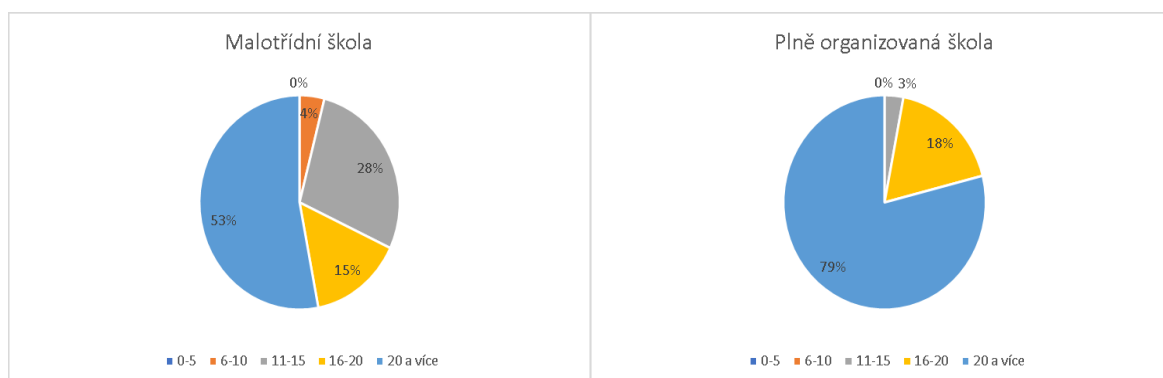
Otázka č.7: Zastáváte zároveň funkci třídního učitele?



Zdroj: Vlastní

Z podobných důvodů jako u předchozí otázky byla respondentům položena otázka č.7, mající za cíl zjištění procentuálního zastoupení respondentů, kteří na obou typech škol zastávají funkci třídního učitele. Analýza dat prezentovaná v grafech přehledně zobrazila, že ředitelé a ředitelky malotřídních škol v tomto dotazníku zastávají funkci třídního učitele více než osmkrát častěji (74 % oproti 9 %), než ředitelé a ředitelky škol plně organizovaných. Jelikož funkce třídního učitele zahrnuje množství nejen administrativních úkonů a administrativních povinností, musí být respondenti z malotřídních škol v tomto směru nevyhnutelně časově více vytíženi a rozsah jejich práce v této oblasti musí být širší než u respondentů ze škol plně organizovaných, podobně, jak vyplývá z předchozích výzkumných otázek.

Otázka č. 8: Kolik hodin týdně přibližně věnujete administrativním činnostem?

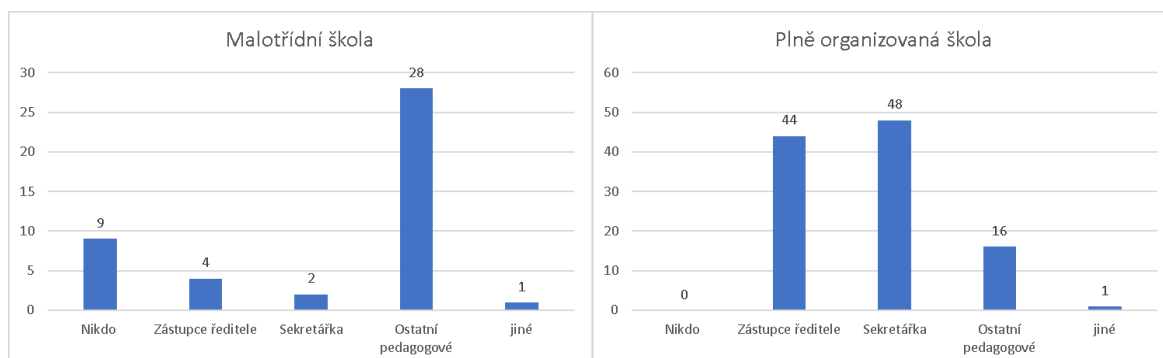


Zdroj: Vlastní

Otázka č.8 zjišťovala přímou hodinovou dotaci, kterou respondenti věnují administrativním činnostem ve své ředitelské funkci. Navzdory očekávání a Výzkumnému předpokladu č.1 této diplomové práce bylo zjištěno, že respondenti, kteří se účastnili tohoto výzkumu jako zástupci malotřídních škol, neuváděli souhrnně vyšší počet hodin strávený administrativní činností, v porovnání se zástupci škol plně organizovaných. Vyšlo najevo, že ředitelé a ředitelky škol plně organizovaných uvedli nejčastěji, že administrativními činnostmi tráví přibližně 20 a více hodin týdně (79 %) a 16-20 hodin týdně (18 %). Na stejnou otázku ředitelé a ředitelky malotřídních škol nejčastěji (53 %) odpověděli, že tímto typem činností se zabírají v průměru také 20 a více hodin týdně a druhou nejčastější odpovědí (28 %) byla možnost 11-15 hodin týdně. Na základě interpretace grafů sestavených dle odpovědí na otázku č.8 tedy nelze tvrdit, že ředitelé a ředitelky malotřídních škol tráví administrativními činnostmi více času, než ředitelé a ředitelky škol plně organizovaných, ba naopak, graf vypovídá o opaku.

Tento zjištěný fakt lze vysvětlit za pomoci analýz předchozích otázek v dotazníku (č.4, č.5, č.6 a č.7.), které vyhodnotily, že ředitel malotřídní školy je nucen svou práci fragmentovat ve více dílčích úkonech a funkcích na škole, v porovnání s ředitelem školy plně organizované, a je tak nevyhnutelné, že není schopen věnovat oblasti administrativních úkonů tolik prostoru. Dále je tedy vhodné pozorovat, koho budou respondenti z malotřídních škol uvádět jako pomocnou sílu v administrativních záležitostech. Zároveň u ředitele plně organizované školy s obecně větším počtem zaměstnanců, potažmo žáků, s odlišnou velikostí školy a jejím dvoustupňovým zaměřením se dá předpokládat vyšší potřeba hodinové dotace na činnosti, související se školní administrativou.

Otázka č. 9: Kdo je Vám s administrativními činnostmi nápomocen?



Zdroj: Vlastní

Otázka č.9 navazovala na otázku č.8 a prohlubovala její sdělení ohledně zjištění pomoci s administrativou, která se respondentům na školách dostává. Bylo možné zvolit jednu a více variant odpovědí. Zde se opět potvrdilo zjištění, že respondenti z plně organizovaných škol mají při své funkci k administrativním úkonům k dispozici zástupce ředitele (84 %) či sekretářku (92 %), nebo nejčastěji oba tyto zaměstnance zároveň (79 %). Pravděpodobně díky tomu jen 30 % z nich uvedlo, alespoň jako jednu z možností, pomoc v administrativních záležitostech od ostatních pedagogů, 2 % pomoc jinou a žádný z nich neuvedl, že je na tuto činnost sám. Respondenti z řad zástupců malotřídních škol ve Středočeském kraji na tuto otázku odpovídali zcela odlišně. Celých 66 % z nich uvedlo, že při administrativních činnostech jsou jim nápomocni ostatní pedagogové, 21 % z nich tvrdí, že tento typ úkonů zastávají sami a pouze 14 % respondentů má možnost využít služeb zástupce ředitele nebo sekretářky, přičemž žádný z nich nemá k dispozici oba dva tyto zaměstnance. Tento vysledovaný jev tedy s nejvyšší mírou pravděpodobnosti souvisí s nedostatkem nepedagogických pracovníků na školách malotřídních, na které by mohli jejich ředitelé administrativní úkony delegovat.

3.2.2 Výzkumný předpoklad č.2

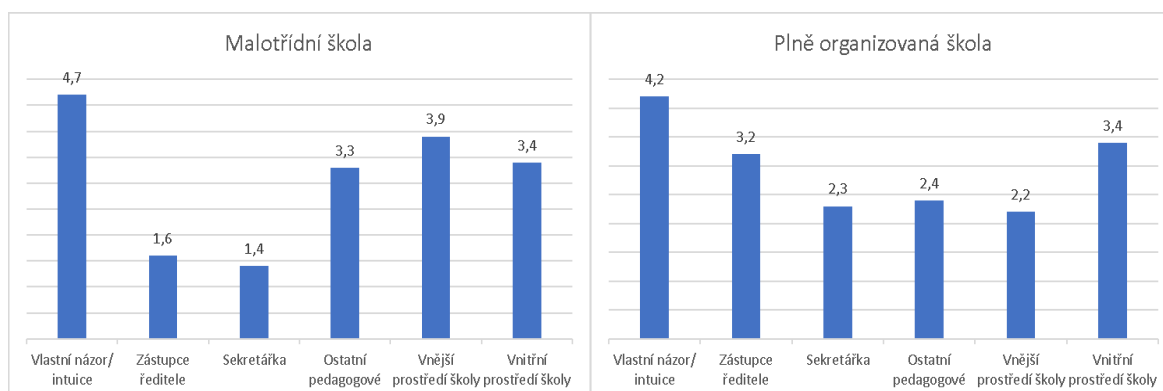
Výzkumný předpoklad č.2 zní: *Předpokládá se, že ředitel malotřídní školy bude při jejím řízení vysoce ovlivněn jejím vnitřním a vnějším prostředím.* Tento předpoklad vychází z kapitoly 2 Školský management, kde je mimo jiné popsáno, že na malotřídní školy je potřeba pohlížet především jako na sociální organizace, přestože jejich posláním je především výchovně-vzdělávací proces. Totéž platí v oblasti managementu těchto škol,

kdy se předpokládá, že ředitel takové školy bude při jejím řízení ovlivněn jejím vnitřním a vnějším prostředím častěji než ředitel školy plně organizované. Tento předpoklad vychází z historického postavení malotřídních škol a jejich úzkého sepetí s vesnickým, komornějším prostředím, a tudíž jeho očekávaným zásadním vlivem na jejich ředitele, potažmo způsob řízení.

Výzkumným předpokladem č.2 se v dotazníku zabíraly otázky č.10 a č.11.

Otázka č.10: Jaký vliv mají následující osoby/faktory na Vaše manažerské rozhodování?

Otázka č.10 byla konfigurována jako uzavřená tabulka s více možnostmi, a měla za cíl zjistit od respondentů míru vlivu, který mají na jejich manažerské rozhodování následující osoby/faktory: 1. Můj názor/intuice, 2. Zástupce ředitele, 3. Sekretářka, 4. Ostatní pedagogové, 5. Vnější prostředí školy (rodiče žáků, poloha školy aj.), 6. Vnitřní prostředí školy (žáci, interní prostředí školy, aj.) Respondenti měli možnost označit v tabulce míru vlivu uváděných osob/faktorů v následující stupnici: Žádný vliv (1 bod), Lehký vliv (2 body), Vliv (3 body), Velký vliv (4 body), Zásadní vliv (5 bodů). Následující grafy byly sestaveny dle součtu hodnot odpovědí a příslušné číslo označuje průměr vypočítaný z označeného vlivu u jednotlivých osob/faktorů, který respondenti z obou typů škol zvolili. Nejmenší míra vlivu mohla tedy být reprezentována číslem 1 a nejvyšší číslem 5.



Zdroj: Vlastní

Vlastní názor/intuice

Z výsledků šetření vyšlo najevo, že vlastní názor respondentů je pro ně, v případech obou typů škol, nejvíce ovlivňujícím faktorem v otázkách managementu školy. Průměrná známka 4,7 u respondentů z malotřídních škol značí, že v řízení školy spoléhají na svůj postoj k otázkám řízení ještě o něco častěji než ředitelé a ředitelky škol plně organizovaných. Tento vysledovaný údaj vypovídá o tom, že ředitelé a ředitelky škol malotřídních, jež často nemají na svých školách dostatek zaměstnanců, kteří by jim byli s řízením školy nápomoci (sekretářka, zástupce ředitele), jsou při výkonu svého zaměstnání nuceni spoléhat více sami na sebe a svou intuici. Je ale nutné říct, že i průměrná známka 4,2 u respondentů ze škol plně organizovaných, je velmi vysoká a značí u nich taktéž vysokou víru v osobní kompetence v oblastech řízení školy.

Sekretářka a Zástupce ředitele

Jelikož došlo ke zjištění, že jen šest ze čtyřiceti dvou ředitelů a ředitelek malotřídních škol zapojených do výzkumu má na svých školách k dispozici sekretářku nebo zástupce ředitele, je průměrná známka jejich vlivu pochopitelně velmi nízká. Na druhé straně je ale nutné zmínit, že pokud už respondenti patřili ke skupině, která zástupce či sekretářku na své škole k dispozici má, hodnotili jejich vliv velmi vysokou známkou, v pěti případech známkou 4 (velký vliv) a v jednom případě známkou 5 (zásadní vliv).

Ostatní pedagogové

Vliv ostatních pedagogů na rozhodování v managementu hodnotili respondenti z dvou typů škol se souhrně zásadně rozlišným výsledkem. Zatímco ředitelé a ředitelky škol plně organizovaných tento vliv ohodnotili průměrně známkou 2,4, respondenti ze škol malotřídních hodnotili tento vliv téměř o jednu celou známku výše, tedy 3,3. Tento údaj přispívá také k potvrzení výzkumného předpokladu č. 3, který předpokládá vysokou míru zapojení pedagogů do chodu školy.

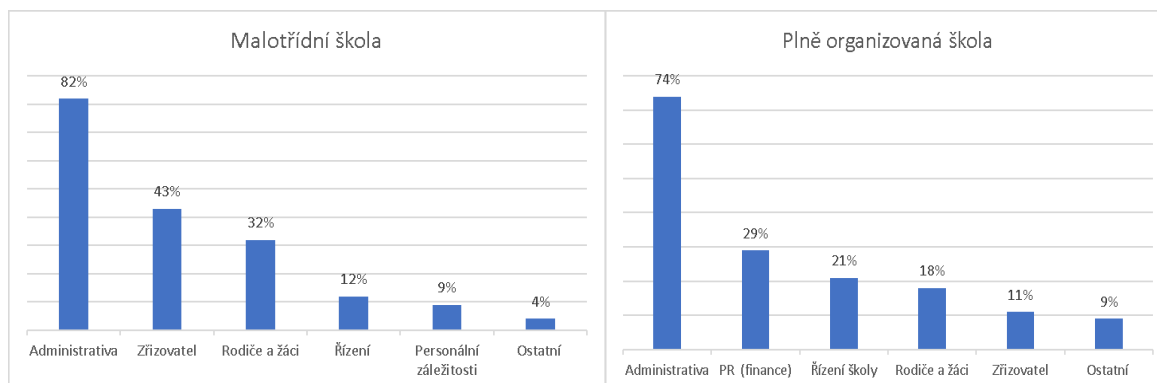
Vnější a vnitřní prostředí školy

Vnitřní prostředí školy (žáci, interiér školy) a jeho vliv na řízení byl u respondentů z obou typů škol hodnocen naopak shodně, a to poměrně vysokou průměrnou známkou 3,4.

Ukázalo se tedy, že pro všechny respondenty výzkumu bylo vnitřní prostředí školy důležitým faktorem při rozhodování o jejím řízení.

Jiná situace už nastává při pohledu na výsledky hodnocení vlivu vnějšího školního prostředí. Zde se projevil největší rozdíl ve známkování tohoto vlivu respondenty, a to o známku 1,7 (3,9 u respondentů ze škol malotřídních a 2,2 u respondentů ze škol plně organizovaných). Tento výsledovaný údaj jednoznačně značí to, že ředitelé malotřídních škol ve Středočeském kraji, kteří se výzkumu účastnili, kladou na vnější prostředí školy (geografická poloha, historie prostředí školy, rodiče žáků, zřizovatel) zásadní důraz v otázkách rozhodování o jejím řízení.

Otázka č. 11: Jaké tři činnosti Vám ve výkonu Vašeho zaměstnání zabírají nejvíce času?



Zdroj: Vlastní

Dle zkoumaných dat se ukázalo, že nejzásadnější část práce u respondentů z obou typů škol tvoří administrativa. Do administrativních činností byly zahrnuty všechny odpovědi, které s administrativními činnostmi školy souvisely (výkazy, projekty, administrativa spojená s žáky s SPÚ, e-mailová komunikace, dotazníky MŠMT atp.). Jak bylo zjištěno při analýze odpovědí k předchozí výzkumné otázce, respondenti z malotřídních škol trávili administrativními činnostmi méně času než respondenti z plně organizovaných škol. V porovnání s analýzou odpovědí na otázku č.11 však vyšlo najevo, že ač je jejich hodinová dotace věnovaná administrativním úkonům nižší (v důsledku potřeby vyšší fragmentace času mezi dílčí funkce), přesto tvoří hodinově nejobsáhlejší oblast i u ředitelů a ředitelky malotřídních škol.

Po administrativních činnostech byla jako další nejčastější odpověď respondentů (43 %) zastupující malotřídní školy reprezentována činnost komunikace a kontaktu se zřizovatelem (oproti 11 % z řad respondentů z plně organizovaných škol). V této alternativě byly zahrnuty všechny odpovědi, týkající se financí, financování, údržby a ekonomiky školy, při kterých byl kontakt se zřizovatelem zmíněn. Jak již bylo uvedeno v této práci, tato data souvisí pravděpodobně s těsnějším kontaktem mezi řediteli a ředitelkami malotřídních škol a jejich prostředím, tedy obcí, jako jejím častým zřizovatelem, jenž v malotřídních školách, dle výsledků šetření, hraje důležitou roli ve vlivu na její management.

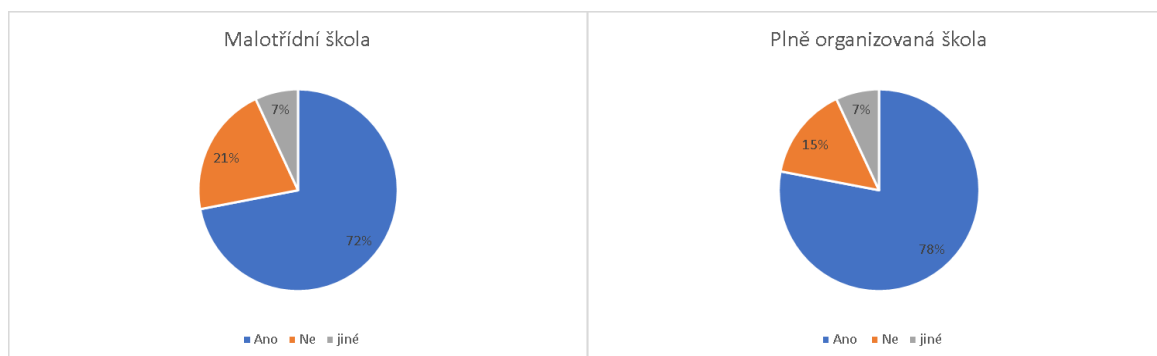
Skupina odpovědí, jež by se dala nazvat Rodiče a žáci (výchovné problémy, přímá pedagogická činnost, komunikace s rodiči) tvořila v odpovědích srovnatelně procentuálně zastoupenou skupinu u respondentů z malotřídních a plně organizovaných škol (33 % a 25 %). Mírně vyšší procento u respondentů ze škol malotřídních lze vysvětlit komornějším prostředím tohoto typu školy, zapříčiňujícím těsnější vazbu mezi ředitelem, žáky, rodiči a prostory školy.

3.2.3 Výzkumný předpoklad č.3

Výzkumný předpoklad č.3 této práce byl formulován následovně: *Z důvodu nižšího počtu zaměstnanců na malotřídní škole se předpokládá vysoká míra vzhledu učitelského sboru do řízení školy.* Tento předpoklad byl podložen kapitolou 2.3.3 Kontrola, kde je na základě literatury popsáno, že přestože možnosti ředitele na malotřídní škole v oblasti delegování dílčích úkolů na podřízené pracovníky jsou obvykle omezené, bývají přesto její zaměstnanci zasvěceni do chodu organizace více než na škole plně organizované. Tento předpoklad je založen na okolnostech, které obvykle malotřídní školy definují – méně učitelů i žáků a komornější prostředí než na škole plně organizované. Tedy prostředí, kde v menším kolektivu dochází častěji ke sdílení informací a vzájemné interakci zúčastněných subjektů.

Tímto výzkumným předpokladem se v dotazníku zabíraly otázky č.12, č.13., č.14 a č.15.

Otázka č. 12: Využíváte při své práci možnosti delegování dílčích řídicích úkolů na své podřízené (pedagogické pracovníky)?

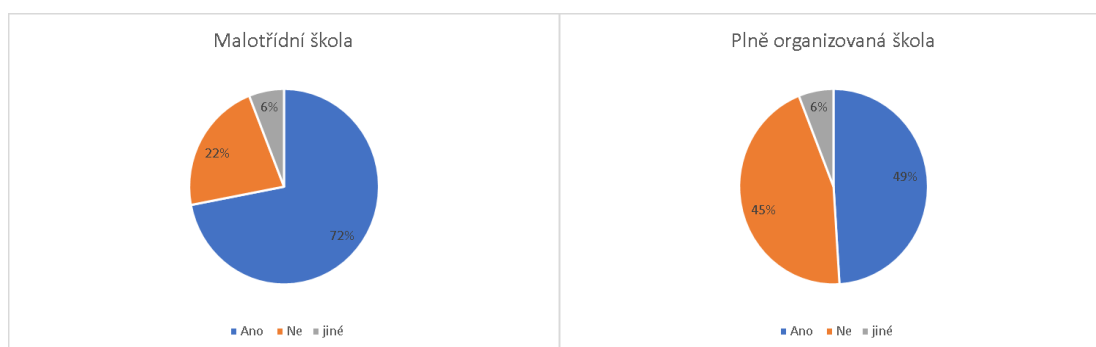


Zdroj: Vlastní

Otázka č. 12 byla polouzavřená, s výběrem možností *Ano*, *Ne*, nebo vepsání vlastní možnosti do kolonky jiné. Do této kolonky zapsalo jinou, vlastní odpověď jen asi 7 % všech respondentů. Ti obvykle odpovídali příslovci „někdy“, „částečně“, „zřídka“ a podobně.

Dle barevného rozložení graficky znázorněných odpovědí, je zaznamenaný rozdíl v procentuálním rozložení odpovědí *Ano* a *Ne* u respondentů z malotřídních a plně organizovaných škol. Vyšlo najevo, že respondenti z malotřídních škol poměrně často (72 %) využívají ve své práci možnosti delegování dílčích řídicích činností na své zaměstnance z řad učitelského sboru. Zároveň ještě vyšší procento respondentů (78 %) z plně organizovaných škol zvolilo tuto možnost. Bylo tedy potvrzeno, že ředitelé malotřídních škol mají lehce omezenější možnosti delegování dílčích úkolů na své podřízené, jak bylo uvedeno v teoretické části.

Otázka č.13: Řekli byste, že pedagogický sbor Vaší školy je seznámen, alespoň částečně, s jejím vedením?



Zdroj: Vlastní

Otázka č.13 měla stejné varianty odpovědí jako předchozí otázka. Přestože zde byla opět možnost volby vlastní odpovědi, zvolilo ji jen asi 4 % z celkového počtu respondentů, kteří vždy odpověděli „částečně“. Z barevného procentuálního rozložení grafů je jasně patrný rozdíl mezi odpověďmi respondentů ze zkoumaných typů škol. Zástupci škol malotřídních zvolili možnost *Ano* v 72 % případů, to znamená, že jen 22 % z nich odpovědělo *Ne* a jeden „částečně“. Oproti tomu respondenti ze škol plně organizovaných odpověděli *Ano* ve 49 % a možnost *Ne* zvolilo 45 %. Tato výpovědní hodnota je natolik rozdílná, že z její analýzy vyplývá potvrzení výzkumného předpokladu č.2, jenž předpokládá právě větší míru vzhledu pedagogického sboru malotřídní školy do jejího řízení. Ačkoli tedy možnosti

delegování řídicích činností na pedagogické pracovníky byly v obou typech škol v tomto výzkumu srovnatelné, respondenti z malotřídních škol uváděli výrazně častěji (o 23 %), že jejich pedagogický sbor je do chodu školy skutečně zasvěcen, tedy ví, jak probíhá.

Otázka č. 14: Pokud jste na předchozí otázku odpověděli Ano, prosím popište stručně, na jakých řídicích procesech se Vaši podřízení podílejí.

Otázka č. 14 byla otevřená a vyžadovala odpověď jen od těch respondentů, kteří na předchozí otázku odpověděli *Ano*, tedy potvrdili účast pedagogického sboru na řízení školy. Celkový výzkumný soubor se tedy zmenšil na počet 48 (neodpověděli ani někteří respondenti, kteří na otázku č.13 odpověděli pozitivně) Vzhledem k tomu, že odpovědi zde nelze prezentovat formou grafu, budou popsány slovně.

Zásadním rozdílem, a tedy následně vysledovaným specifikem malotřídní školy byla celková odlišná povaha odpovědí dvou skupin respondentů na otázku, která zjišťovala konkrétní obsah pomoci pedagogických pracovníků směrem k řediteli školy. V odpovědích respondentů z řad škol plně organizovaných převládal jeden zřetelný trend. Bylo uváděno, v různých slovních obměnách, že pedagogičtí pracovníci jsou do chodu a řízení školy zapojováni především (68 %) ve věcech organizačních, administrativních a propagačních („organizace školních akcí“, „projekty“, „plánování výuky“, „suplování“, „spolupráce s veřejností“, „organizační záležitosti spojené s přijímáním žáků, rozvrhy, složení tříd, projekty atp.“, „výkazy“, „příprava podkladů k výkazům“, „rozložení tříd“, „prezentace na veřejnosti“). V několika málo případech (cca 12 %) byl zmíněn i podíl pedagogických pracovníků na koncepci a směřování školy. Oproti tomu právě celkové směřování školy a zásadnější řídicí činnosti tvořily u respondentů ze škol malotřídních velmi početnou výpovědní skupinu. Celých 78 % z nich zmínilo právě podílení se na koncepci školy jako alespoň jednu ze tří oblastí činností, na které se jejich zaměstnanci účastní („směřování školy“, „revize ŠVP“, „konzultanti v procesu rozhodování o zásadním směřování školy“). Další početnou skupinu odpovědí, celých 41 %, tvořila skupina propojená tématem finance a financování školy („ekonomika školy“, „tvorba rozpočtu“, „shánění sponzorů“, „vyjadřování se k rozpočtu školy“). Za zmínku stojí také v sedmi případech (16 %) zmíněná správa školy a zřizovatel („komunikace se zřizovatelem“, „vybavování školy“, „výběr a objednávání pomůcek“, „výroční zpráva“). Další okruhy odpovědí byly už na

podobné úrovni, jako odpovědi respondentů z plně organizovaných škol, nejčastěji byla zmiňována organizace a plánování výuky a mimoškolních akcí („projektové vyučování“, „plánování akcí školy“) a administrativní úkony („výkazy“, „žáci s SPÚ“).

Je tedy patrné, že respondenti z malotřídních škol uváděli, že pomoc od svých pedagogických zaměstnanců dostávají v jiných oblastech než respondenti ze škol plně organizovaných. Hlavní náplní pomoci od pedagogických pracovníků v otázkách řízení malotřídních škol, zahrnutých v dotazníku, tvořila oblast koncepce neboli celkového směřování školy a oblast financí a financování školy. Jak už bylo v této práci několikrát zmíněno, toto zjištění velmi pravděpodobně souvisí s tím, že ředitelé a ředitelky malotřídních škol v zásadních otázkách řízení školy často nemají formální podporu a pomoc v osobě zástupce ředitele nebo sekretářky a jsou tak nuceni některé zásadnější řídicí činnosti konzultovat s pedagogickým sborem, nebo je na něj přímo delegovat. Oproti tomu ředitelé škol plně organizovaných spíše vypovídali o pomoci od těchto pracovníků v oblastech organizace výuky a administrativy, tedy ve smyslu náplně jejich pedagogické práce. Dalo by se tedy konstatovat, že do rozsáhlého spektra dílčích řídicích činností školy zapojují své pedagogické zaměstnance více respondenti, kteří ve výzkumu reprezentují malotřídní školy.

Otázka č.15: Popište prosím heslovitě, jakou formou probíhá na Vaší škole kontrola podřízených zaměstnanců (pedagogů)?

Poslední otázka v dotazníku, související přímo s výzkumným předpokladem č.3 byla koncipována a položena tak, aby vysledovala specifika řízení malotřídní školy z pohledu kontroly zaměstnanců a potažmo tak jejich zapojení do řízení a chodu školy. Otázka byla otevřená a bude tak shrnuta opět slovně.

Není překvapením, že nejčastěji zmiňovanou formou kontroly byla hospitační činnost, a to u obou typů škol, které se do výzkumu zapojily. Respondenti z plně organizovaných škol volili hospitační činnost, jako alespoň jednu z uvedených forem kontroly, v 91 % a respondenti ze škol malotřídních v 86 %, tedy srovnatelnou měrou. Obvykle však všichni respondenti napsali více než jednu z kontrolních metod, které na svých školách aplikují a zde už bylo možné vysledovat specifikum škol malotřídních v oblasti kontrolních činností. Respondenti z tohoto typu škol totiž mnohem častěji popisovali kontrolu svých

zaměstnanců jako proces, do kterého jsou sami zaměstnanci zapojeni („každodenní pozorování a styk s podřízenými“, „rozhovory s pracovníky“, „plán podpory začínajícího učitele“, „každodenní rozhovory“, „týdenní porady“, „každodenní osobní kontakt na malé škole“). Oproti tomu respondenti ze škol plně organizovaných často popisovali spíše formální, jednostrannou kontrolu zaměstnanců („kontrola TK, sešitů, ŽK“, „průběžná kontrola dokumentace“, „kontrola administrativy zástupkyní“, „spíše kontrola dokumentace, na přímou kontrolu není moc času“). Samozřejmě se objevili i respondenti z malotřídních škol, kteří uvedli formální kontrolu dokumentace a naopak, ale trend odpovědí byl v tomto popsaném rozložení. Je logické, že ředitelé a ředitelky malotřídních škol mají v porovnání se školami plně organizovanými více prostoru na přímou, osobní kontrolu zaměstnanců, kteří jsou evidentně do kontrolních činností, tedy do jedné z oblastí řízení školy, osobně zapojeni velmi často.

Otázka č.16: Napište prosím stručně, jaká změna by musela nastat, aby se výkon Vašeho povolání stal snadnějším.

Otázka č.16 byla úmyslně zvolena jako poslední položka v dotazníku, jelikož svou podstatou přináší odpovědi na všechny výzkumné předpoklady a může posloužit jako výchozí k sestavení doporučení.

Otázka byla formulována pro otevřenou odpověď a přinesla zajímavá zjištění. Zatímco ředitelé a ředitelky z řad plně organizovaných škol, jež se zapojili do dotazníkového šetření, apelovali téměř jednohlasně a výhradně na snížení byrokratické zátěže a její přehlednější ucelení (91 %), ředitelé a ředitelky škol malotřídních přidávali k administrativní přetíženosti (75 %) ještě jiné oblasti, ve kterých by uvítali změnu. Byly to oblasti financování školy („mít dostatek peněz na platy a vybavení a nemuset neustále shánět různé dotace“, „abychom konečně byli hodnoceni podle potřeb školy, a ne podle počtu žáků“) a personální oblast („abych mohla zaměstnat sekretářku“, „navýšení personálních kapacit“, „sehnat na malotřídní školu kvalitní učitele“, „potřebovala bych zástupce, nebo sekretářku, alespoň na částečný úvazek“). Je tedy zřejmé, že práci ředitele školy tvoří z velké části administrativní činnost a že s tím jsou ředitelé a ředitelky obvykle velmi nespokojeni (často se opakovaly vokativní odpovědi typu: „administrativa, administrativa, administrativa!!!“, „méně administrativy!!“, „snížení administrativní

zátěže!!!“) a vidí tento předvládající úkon jako překážku, která je zdržuje od dalších řídicích činností. Ředitelé malotřídních škol zapojených do výzkumu se navíc častěji potýkali s nedostatkem pomocného a kvalifikovaného personálu a s problémy, týkajícími se financování školy. Personálem je myšleno, a respondenty byli zmiňováni, jak nepedagogičtí pracovníci (zástupce, sekretářka), tak pedagogičtí pracovníci, kteří, jak se ve výzkumu ukázalo, hrají zásadní roli v řízení malotřídních škol a je tedy nutné, aby jejich vztah s ředitelem byl založen na vzájemné důvěře ve schopnosti. Finance a financování školy bylo obvykle zmiňováno v kontextu potýkání se s nedostatkem financí, nutností shánět dotace a hodnocením školy, založeném na počtu žáků, které nejspíš bylo důvodem, proč ředitelé plně organizovaných škol tuto oblast jako problémovou uváděli jen minimálně.

3.3 Shrnutí výzkumu

Výzkumný předpoklad č.1

Výzkumný předpoklad č.1 této diplomové práce nebyl potvrzen na základě odpovědí respondentů na otázky č.4 – č.9 a nelze tak tvrdit, že ředitelé a ředitelky malotřídních škol ve Středočeském kraji jsou při výkonu svého zaměstnání nuceni trávit administrativními činnostmi více času, než ředitelé a ředitelky škol plně organizovaných.

Došlo však ke zjištění, že ředitelé malotřídních škol ve výzkumu byli, nejčastěji z důvodu nízkého počtu zaměstnanců, nuceni při své pozici zastávat větší množství dílčích funkcí na škole, fragmentovat svůj čas do více oblastí a neměli ve většině případů k dispozici nepedagogické pracovníky na pomoc s administrativními úkony. Často tak docházelo k tomu, že respondenti z malotřídních škol uváděli, že jsou jim s administrativními činnostmi nápomocni ostatní pedagogičtí zaměstnanci školy.

Výzkumný předpoklad č. 2

Výzkumný předpoklad č.2 této diplomové práce nebyl potvrzen, na základě otázek v dotazníku, a to specificky otázek č.10 a č.11. Odpovědi respondentů potvrdily, že vnější prostředí školy představuje zásadní vliv na rozhodování v otázkách řízení u ředitelů a ředitelek malotřídních škol ve Středočeském kraji, kteří jeho vliv na řízení školy hodnotili téměř o dva stupně důležitosti výše než respondenti ze škol malotřídních. Nebyla však

potvrzena druhá část výzkumného předpokladu, tedy větší vliv vnitřního prostředí školy na řízení škol malotřídních z pohledu jejich vedení. Vypovídající údaje o vlivu vnitřního prostředí se ukázaly být u obou typů škol srovnatelné, nelze tudíž tento předpoklad považovat za potvrzený. A to i přesto, že se ukázalo, že respondenti z malotřídních škol jako druhou nejčastější činnost, kterou se zabývají hned po administrativní zátěži, uváděli kontakt se zřizovatelem, tedy vnějším prostředím školy.

Výzkumný předpoklad č.3

Výzkumný předpoklad č. 3 této diplomové práce byl potvrzen, a to na základě analýzy odpovědí na otázky č.12 – č.15. Došlo ke zjištění, že v prostředí malotřídních škol zapojených do výzkumu, má pedagogický sbor na škole do řídicích procesů vhléd častěji (o 23 %) než na školách plně organizovaných, které se výzkumu účastnily. Přestože delegování řídicích činností na podřízené pracovníky bylo vyhodnoceno jako procentuálně srovnatelné u obou skupin respondentů, v následujících otázkách se ukázalo, že míra vhledu pedagogických pracovníků na malotřídních školách ve výzkumu do řízení školy byla uváděna jako podstatně vyšší. Obvykle tomu tak bylo z důvodu nedostatku nepedagogického personálu na těchto školách a nejčastěji byli pedagogičtí pracovníci zapojováni do otázek v oblasti rozhodování, plánování a kontroly, tedy zásadních manažerských funkcí.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo zjištění specifík řízení malotřídní školy.

Jako nástroj k dosažení tohoto cíle sloužila teoretická část této práce, která obsahovala nejprve popis specifík a odlišností malotřídní školy jako takové, a následně obecný popis nejdůležitějších oblastí školského managementu, tedy řízení školy z pohledu jejího vedení.

Výzkumná část byla realizována formou analýzy odpovědí z dotazníkového šetření zaměřeného na ředitele základních plně organizovaných a malotřídních škol ve Středočeském kraji.

Předpoklady této diplomové práce byly formulovány následujícím způsobem:

1. Předpokládá se, že ředitel malotřídní školy je při výkonu svého zaměstnání nucen věnovat administrativní práci více času než ředitel školy plně organizované, jak vyplývá z kapitoly 1.4 Ředitel malotřídní školy.
2. Předpokládá se, že ředitel malotřídní školy bude při jejím řízení vysoce ovlivněn jejím vnitřním a vnějším prostředím, jak vychází z kapitoly 2 Školský management.
3. Z důvodu nižšího počtu zaměstnanců na malotřídní škole se předpokládá vysoká míra vzhledu učitelského sboru do řízení školy, jak vychází z kapitoly 2.3.3 Kontrola.

Specifika řízení malotřídní školy jsou v odborné literatuře, ve srovnání se specifiky řízení škol plně organizovaných, popsána jen velmi málo. Je však nezbytné pohlížet na malotřídní školy jako na sociální organizace, která mají svá specifika a odlišnosti, ke kterým je nutno při jejich řízení přihlížet a respektovat je. Přestože tento typ škol tvoří celorepublikově asi jednu třetinu ze všech základních škol, ta část veřejnosti, která s nimi přímo nepřichází do styku je často považuje za typ škol dávno zaniklý, v lepším případě alespoň podřadný, což pravděpodobně vychází z jejich historického spojení s vesnickým, jednodušším prostředím. Časy se však mění, a proces desurbanizace, který vrací společnost z měst na venkov, přispívá k udržení malotřídních škol ve školské soustavě a k obnovení otázky podstaty a výhody jejich existence.

V první části praktického zkoumání, tedy relevantní k Výzkumnému předpokladu č.1, která zkoumala výši administrativní zátěže u ředitelů a ředitelek malotřídních škol ve Středočeském kraji, došlo k několika zjištěním. Bylo zjištěno, že čím méně zaměstnanců škola má, tím více je ředitel nucen fragmentovat svou pracovní dobu (o 41 % častěji než ředitel školy plně organizované) a zastávat na škole více přidružených funkcí (třídní učitel, metodik prevence, výchovný poradce, FKSP a BOZP a PO metodik). Zároveň penzum přímé pedagogické činnosti se u ředitelů a ředitelek škol malotřídních zapojených do výzkumu, ukázalo být o celých 65 % vyšší. Výzkumný předpoklad, zabývající se vyšším počtem hodin věnovaných administrativní činnosti malotřídních ředitelů však potvrzen nebyl, a to pravděpodobně jako důsledek výše zmíněných zjištění. Bylo dokonce prokázáno, že respondenti z plně organizovaných škol účastnících se výzkumu, věnovali administrativním činnostem o celých 26 % více času. Tento jev je vysvětlován tím, že, jak bylo při analýze výzkumu zjištěno a následně popsáno, ředitelé a ředitelky malotřídních škol ve všech výše zmíněných oblastech (přímá pedagogická činnost, třídnictví, metodika, poradenství atp.) vypovídali o vlastní vyšší hodinové dotaci než ředitelé škol plně organizovaných. Je tak nevyhnutelné, že musí-li tito ředitelé a ředitelky rozvrhnout svůj čas mezi věnování se všem těmto funkcím a oblastem, na administrativní činnosti nezbyvá tolik času, přesto oblast těchto činností činí nejvíce časově zastoupenou kohortu. Zároveň bylo zjištěno, že jen 14 % (oproti 88 % druhé skupiny respondentů) těchto ředitelů má k ruce sekretářku nebo vlastního zástupce. Nicméně vyšlo najevo, že respondenti malotřídních škol o to častěji (v 66 % oproti 30 % u plně organizovaných škol) využívají v administrativních záležitostech pomoci pedagogického sboru.

Druhá část praktické části a Výzkumný předpoklad č.2 byl zaměřen na zkoumání vlivu vnitřního (žáci, učitelé, interiér a vybavení školy atp.) a vnějšího prostředí (rodice, prostředí školy, zřizovatel atp.) na malotřídní školy a na jejich management. Tato část přinesla také podstatná zjištění a závěry. Oproti předpokladu bylo zjištěno, že vnitřním prostředím školy byli respondenti z obou typů škol ovlivněni naprosto totožně, a to poměrně vysokou průměrnou známkou vlivu 3,4 (na stupnici 1 - nejnižší vliv až 5 - nejvyšší vliv). Bylo tedy zjištěno, že jak ředitelé a ředitelky škol malotřídních, tak plně organizovaných jsou při rozhodování o managementu školy tímto prostředím výrazně ovlivněni. Nepotvrdilo se však, že by to bylo specifikum pouze školy malotřídní. Oproti

tomu vliv vnějšího prostředí školy, jež byl na stejné stupnici respondenty škol malotřídních hodnocen o 1,7 bodů výše než u škol plně organizovaných, tedy známkou 3,9 (oproti 2,2) se ukázal být faktorem zásadně ovlivňujícím v prostředí malotřídních škol, a tedy specifickým rysem jejího řízení. K tomuto tvrzení ještě přispělo zjištění, že hned druhou nejčastější skupinou činností, kterou se ředitelé malotřídních škol zabývají (po administrativních činnostech, stejně jako u respondentů ze škol plně organizovaných) je komunikace se zřizovatelem, a to v celých 43 % případů. Tento výzkumný předpoklad se nicméně díky zjištění stejného vlivu vnitřního prostředí na obě skupiny respondentů nepotvrdil.

Poslední výzkumná otázka zkoumala předpoklad, který naznačuje, že pedagogové malotřídních škol mívají často vysokou míru vhladu do jejího řízení. Došlo ke zjištění, že respondenti z výběrového souboru delegovali povinnosti na své podřízené pedagogické pracovníky poměrně často (72 % malotřídní a 78 % plně organizované). Bylo tedy odhaleno, že delegační možnosti malotřídních ředitelů a ředitelek z výběrového souboru byly mírně nižší, jak se předpokládalo na základě literatury popsané v teoretické části této práce. Zjištění, které však bylo pro tento výzkum zásadní a Výzkumný předpoklad č.3 potvrzující bylo, že respondenti z malotřídních škol uváděli, že jejich pedagogický sbor je zasvěcen do řídicích činností o celých 23 % častěji. Na základě dalších otázek v dotazníku navíc vyšlo najevo, že zatímco pedagogové na školách plně organizovaných bývali v otázkách řízení školy zapojováni především v oblastech administrativních, organizačních a propagačních (vedení školních akcí, organizace výuky, výkazy, prezentace školy), titíž pracovníci na školách malotřídních bývali zapojeni především v oblastech směřování školy (koncepce) a jejich financování (shánění finančních prostředků). Výzkumný předpoklad č.3 byl tedy potvrzen a značí větší obecné povědomí pedagogického sboru malotřídních škol z výběrového souboru o managementu školy.

Má doporučení, ke kterým jsem na základě jak teoretické, tak praktické části této diplomové práce dospěla, směřují k ředitelům malotřídních škol a jejím zřizovatelům. Přestože práce ředitele na malotřídní škole je velmi rozsahově obsáhlá a náročná, je žádoucí při jejím řízení zainteresovat ostatní pedagogické, popřípadě i nepedagogické pracovníky, nebo alespoň na jeho konzultaci, aby nedošlo k jednostrannému názorovému

vlivu jejich vedoucího pracovníka. Stejně tak se jeví jako žádoucí využití a zapojení vnějšího prostředí, jako prokazatelně vlivného faktoru na řízení školy, ve svůj prospěch. Zejména v oblastech propagace školy (která byla respondenty zmiňována jen velice málo), získávání žáků a schopného a kvalifikovaného pedagogického personálu.

Přestože bylo ve výzkumu opakovaně ověřeno, že ředitelé zkumaných škol byli obecně zaměstnání velkým objemem mnohdy bezpředmětné, administrativní činnosti, u ředitelů a ředitelek malotřídních škol došlo navíc ke zjištění, že se často potýkají s problémem personálním (chybějící zástupce, sekretářka a dostatek kvalifikovaných pedagogů). Doporučení ke zřizovatelům tedy je, že pokud je to jen minimálně možné, je vhodné na malotřídní škole zaměstnat, alespoň na částečný úvazek, zástupce ředitele nebo sekretářku, aby tak bylo možné jejich ředitelům ulevit od některých administrativních a řídicích činností, na které prokazatelně nemají tolik času, kolik by potřebovali. Zároveň by bylo vhodné se angažovat ve financování školy takovým způsobem, aby zaměstnanci malotřídních škol nefragmentovali dále svůj čas ve prospěch shánění finančních prostředků škole, což nemá být obsahem jejich pracovní pozice. Toto doporučení však míří výše než k samotným zřizovatelům malotřídních škol, ale k tvůrcům rozpočtové politiky škol, tedy MŠMT.

Tato diplomová práce měla tři výzkumné předpoklady, z nichž dva nebyly potvrzeny a jeden ano. Přesto, nebo možná právě proto, přinesla několik zajímavých zjištění popsanych ve Shrnutí výzkumu a v Závěru a důkladnou analýzu těchto výzkumných předpokaldů spolu s důvody a okolnostmi jejich vyvrácení či potvrzení.

Oblast řízení malotřídních škol je v literatuře velice neprobádanou oblastí a specifiky jejich managementu se zaobírá jen velice málo publikací. Proto tato diplomová práce představuje přínos pro obor management vzdělávání z hlediska popsání některých specifických rysů řízení v prostředí malotřídní školy. Uvedená zjištění, která jsou podložena výzkumem, doplňují, zpřesňují a aktualizují data nasbíraná o řízení malotřídních škol o praktické poznatky a jejich analýzu. Výzkumné šetření zároveň odhaluje nejčastější problémy a překážky, se kterými se ředitelé a ředitelky malotřídních škol potýkají a tvoří tak základní kámen následných doporučení pro je samé a jejich zřizovatele.

Seznam použitých zdrojů

MIČA, P. 2009. Delegování. Zlín: NIDV. Seminář DVPP (citace přebrána z Puhrové, 2017)

Autoevaluace školy [online]. 2018 [cit. 2019-01-06]. Dostupné z:

<http://www.nuv.cz/ae/autoevaluace-skoly>

BAROŠOVÁ, Zlatica. Sociálna pedagogika ako životná pomoc. Bratislava: public promotion, 2008. ISBN 978-80-969944-0-3.

Cesta ke kvalitě. Kritéria hodnocení vlastního hodnocení školy [online]. 2012 [cit. 2019-02-28]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/ae/kriteria-hodnoceni-vlastniho-hodnoceni-skoly>

ČAPEK, Robert. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024727424.

Česká školní inspekce: Hospitační záznamy [online]. 2018 [cit. 2018-12-28]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Hospitacni-zaznamy>

ČŠI: Kritéria hodnocení podmínek, průběhu vzdělávání na školní rok 2018/2019 [online]. 2018 [cit. 2018-12-28]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/2018-2019-Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu>

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1.

HÁJEK, Bedřich. Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-233-1.

HANÁKOVÁ, Ivana. Nahlédnutí do nelehkého života ředitelů malotřídních škol. *Učitelské noviny* [online]. Hrabnov, 2011 [cit. 2018-12-15]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=5664>

HANZELKA, Miroslav. Vlastní hodnocení školy. Metodický portál RVP [online]. 2008 [cit. 2018-12-28]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1792/vlastni-hodnoceni-skoly.html/>

KALHOUS, Zdeněk. OBST, Otto a kol. Školní didaktika. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4

KOTRBA, Tomáš & LACINA, Lubor. 2007. Praktické využití aktivizačních metod ve výuce. Brno: Společnost pro odbornou literaturu. ISBN 978-80-87029-12-1

Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání [online]. 2017 [cit. 2018-12-28]. Dostupné z:

http://www.csicr.cz/html/kriteria_2017_18/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1

Liniové organizační struktury [online]. 2018 [cit. 2018-12-28]. Dostupné z: <http://bpm-tema.blogspot.com/2007/08/liniov-organizan-struktury.html>

Metodický portál: Identifikace strategie školy pomocí analýzy SWOT [online]. 2018 [cit. 2018-12-27]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/2806/identifikace_strategie_skoly_pomoci_analyzy_swot.pdf

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Informace a doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k individuálnímu vzdělávání žáků v základní škole* [online]. 2016 [cit. 2019-02-28]. Dostupné z: <file:///C:/Users/HP/Downloads/Informace%20a%20doporu%C4%8Den%C3%AD%20M%C5%A0MT%20k%20individu%C3%A1ln%C3%ADmu%20vzd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD%202018.pdf>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Stav genderové rovnosti a návrh střednědobého strategického plánu v oblasti genderové rovnosti v resortu ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2016 [cit. 2019-03-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/genderova-rovnost>

Organizační schéma školy [online]. 2018 [cit. 2018-12-16]. Dostupné z: <http://www.zsmalecov.cz/cz/o-skole/organizacni-schema-skoly/>

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009a. ISBN 978-80-7367-546-2

PRŮCHA, Jan. Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru. 3. vyd. Praha: Portál, 2009b. 272 s. ISBN 978-80-7367-567-7

PUHROVÁ, Barbora. Základy školského managementu a řízení školy: Vize a cíle školy [online]. 2018 [cit. 2018-12-28]. Dostupné z: <http://zsncp.cz/o-skole/vize-a-cile-skoly>

REITEROVÁ, Olga. Charakteristika a výhody malotřídní školy. 2008. [online]. [cit. 2018-12-13]. Dostupné z: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-DIYrVfi_esJ:www.zsvysokyjezd.cz/soubor-charakteristika-a-vyhody-malotridni-skoly-56-.pdf+&cd=5&hl=cs&ct=clnk&gl=cz

Střední škola, základní škola a mateřská škola JISTOTA [online]. 2018 [cit. 2018-12-28]. Dostupné z: <http://www.pvtetin.cz/cz/m/cile-skoly/>

TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie CHALOUPKOVÁ. Malotřídní školy v České republice: malotřídky. 1. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-204-8.

TROJAN, Václav, Irena TROJANOVÁ a Jiří TRUNDA. Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 9788072908684.

TROJAN, Václav. Malotřídky 2016. In Youtube [online]. 10.5.2016. [cit. 2018-12-16]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=XTkg0VDdB9Y>

TROJAN, Václav. *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978807478539

TROJANOVÁ, Irena. Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0591-3.

TROJANOVÁ, Irena. Vedení lidí ve školách a školských zařízeních. Praha: Wolters Kluwer, 2014. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-656-3.

TRUNDA, Jiří a Kamil BŘÍZA, TROJAN, Václav, ed. Řízení školy ve znalostní společnosti. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. Školský management. ISBN 978-80-7290-541-6.

VALENTA, Jiří. Školské zákony a prováděcí předpisy s komentářem 2015/2016. 6. aktualizované vydání. Olomouc: Anag, 2015. ISBN 978-80-7263-974-8.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

VEBER, Jaromír. Management: základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita. 2., aktualiz. vyd. Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-1.

VODA, Jan. *Manažerské rozhodování při řízení kvality školy*. 2012. Pedagogická orientace, 22(3), 428–451. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2012-3-428>

Základní škola německo-česká: Vize a cíle školy [online]. 2018 [cit. 2018-12-28]. Dostupné z: <http://zsncp.cz/o-skole/vize-a-cile-skoly>

Základní škola Opava Edvarda Beneše 2 [online]. 2018 [cit. 2018-12-28]. Dostupné z: <http://www.zsebenese.opava.cz/prezentaceskoly2017.pdf>

ZATLOUKAL, Tomáš. Malotřídní základní školy z pohledu České školní inspekce [online]. 2016 [cit. 2018-12-15]. Dostupné z: file:///C:/Users/HP/Downloads/Zatloukal_Vysledky_CSI_malotridky.pdf

ZORMANOVÁ, Lucie. 2012. Výukové metody v pedagogice. Praha: Grada. ISBN 978-80247-4100-0

ZORMANOVÁ, Lucie. Problematika malotřídních škol [online]. 2015 [cit. 2018-12-13]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19727/problematika-malotridnich-skol.html/>

Seznam příloh

Příloha č.1 – Dotazník *Specifika řízení malotřídní školy*

Příloha č.2 – Grafy použité v práci

Příloha č. 1. - Dotazník *Specifika řízení malotřídní školy*

Specifika řízení malotřídní školy

Vážená paní ředitelko, pane řediteli,

Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění následujícího dotazníku, který tvoří výchozí bod praktické části mé diplomové práce *Specifika řízení malotřídní školy*. Tato diplomová práce je součástí mého studia oboru Management vzdělávání při Karlově Univerzitě v Praze. Na jedné z malotřídních škol ve Středočeském kraji jsem zaměstnána a proto věřím, že závěry tohoto výzkumu mohou pomoci nejen ředitelům malotřídních škol při jejich práci v oblasti managementu školy.

Vyplnění dotazníku by mělo zabrat asi 15 minut času, předem Vám za jeho věnování moc děkuji. Dotazník je zcela anonymní a bude sloužit pouze pro účely této diplomové práce. Dotazník prosím vyplňte a odešlete nejpozději do 20.3.2019.

Děkuji, Denisa Matýsková

***Povinné pole**

1. Jste *

Zvolte jednu možnost

- ☐ Muž
- ☐ Žena

2. Spadáte do věkové kategorie *

Zvolte jednu možnost

- ☐ 18-25
- ☐ 26-35
- ☐ 36-45
- ☐ 46-55
- ☐ 56-70

3. Jste vedoucím pracovníkem na *

Zvolte jednu možnost

- ☐ Plně organizované ZŠ
- ☐ Malotřídní ZŠ

4. Kolik pracovníků čítá kolektiv Vaší školy? *

5. Zastáváte na Vaší škole ještě nějakou z uvedených funkcí? *

Zvolte jednu nebo více možností

- ☐ metodik prevence
- ☐ výchovný poradce
- ☐ BOZP a PO metodik
- ☐ FKSP metodik
- ☐ nezastávám žádnou z výše uvedených funkcí

6. Kolik hodin týdně věnujete přímé pedagogické činnosti? *

Zvolte jednu možnost

- ☐ 0 - 5
- ☐ 6 - 10
- ☐ 11 - 15
- ☐ 16 - 20
- ☐ 21 - 25
- ☐ 26 a více

7. Zastáváte zároveň funkci třídního učitele? *

Zvolte jednu možnost

- ☐ Ano
- ☐ Ne

8. Kolik hodin týdně přibližně věnujete administrativním činnostem? *

Zvolte jednu možnost

- ☐ 0 -5
- ☐ 6 -10
- ☐ 11 -15
- ☐ 16 -20
- ☐ 20 a více

9. Kdo je Vám s administrativními činnostmi nápomocen? *

Zvolte jednu nebo více možností

- ☐ Nikdo
- ☐ Zástupce ředitele
- ☐ Sekretářka
- ☐ Ostatní pedagogové
- ☐ Jiné:

10. Jaký vliv mají následující osoby/faktory na Vaše manažerské rozhodování? *

Označte stupeň vlivu v každém řádku

	<i>Žádný vliv</i>	<i>Lehký vliv</i>	<i>Vliv</i>	<i>Velký vliv</i>	<i>Zásadní vliv</i>
<i>Můj názor/intuice</i>					
<i>Zástupce ředitele</i>					
<i>Sekretářka</i>					
<i>Ostatní pedagogové</i>					
<i>Vnitřní prostředí školy (žáci, prostředí školy atp.)</i>					
<i>Vnější prostředí školy (rodiče, poloha školy, zřizovatel atp.)</i>					

11. Jaké tři činnosti Vám ve výkonu funkce zabírají nejvíce času? *

12. Využíváte při své práci možnosti delegování dílčích řídicích úkolů na své podřízené

(pedagogické pracovníky)? *

Zvolte jednu možnost nebo možnost jiné a vepište svou odpověď

- ☐ Ano
- ☐ Ne
- ☐ Jiné:

13. Řekli byste, že pedagogický sbor Vaší školy je seznámen, alespoň částečně, s jejím vedením? *

Zvolte jednu možnost nebo možnost jiné a vepište svou odpověď

- ☐ Ano
- ☐ Ne
- ☐ Jiné:

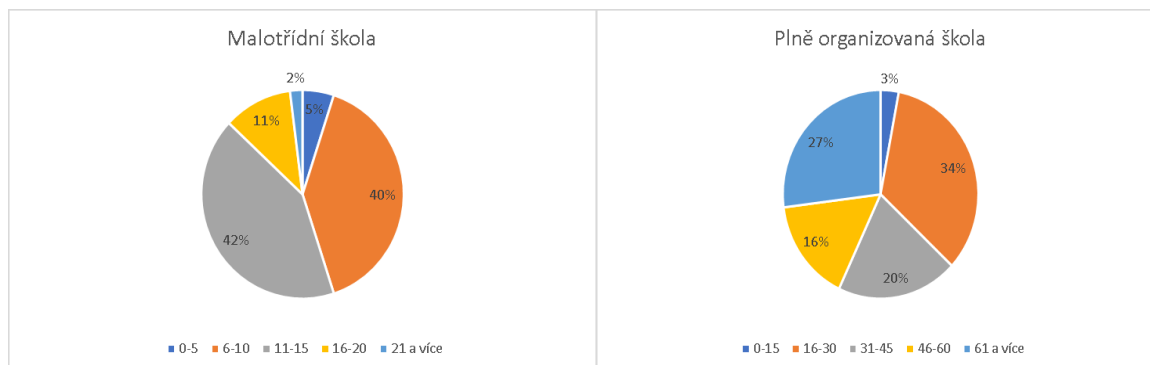
14. Pokud jste na předchozí otázku odpověděli ano, prosím popište stručně na jakých řídicích procesech se Vaši podřízení podílejí

15. Popište prosím heslovitě, jakou formu probíhá na Vaší škole kontrola podřízených pracovníků (pedagogů)? *

16. Napište prosím stručně, jaká změna by musela nastat, aby se výkon Vašeho povolání stal snadnějším. *

Příloha č. 2. – Grafy použité v práci

Otázka č.4: Kolik pracovníků čítá kolektiv Vaší školy?



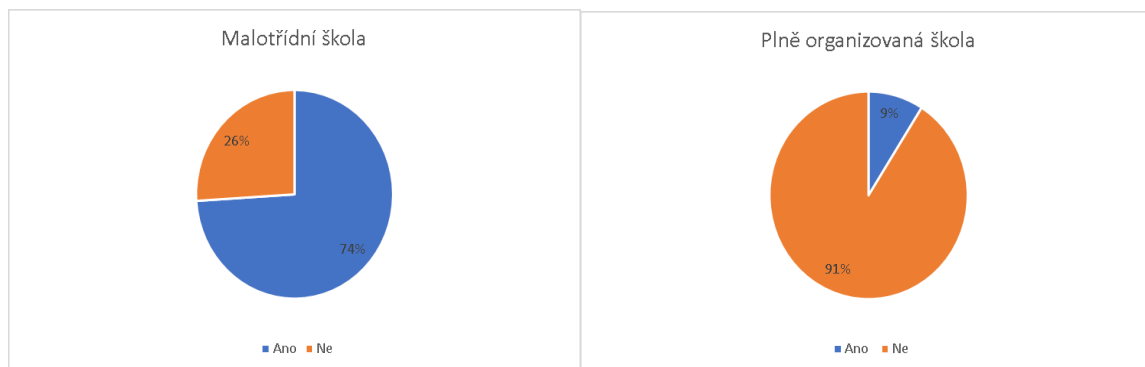
Otázka č.5: Zastáváte na Vaší škole nějakou z uvedených funkcí?



Otázka č.6: Kolik hodin týdně věnujete přímé pedagogické činnosti?



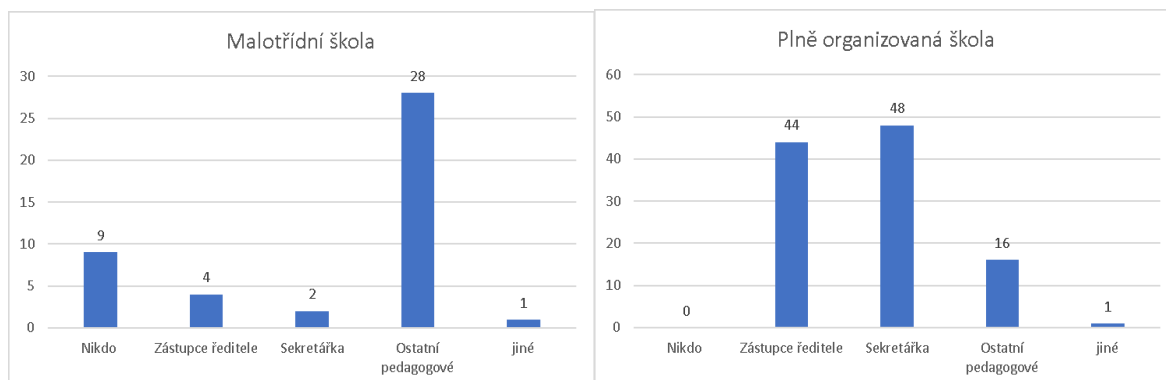
Otázka č.7: Zastáváte zároveň funkci třídního učitele?



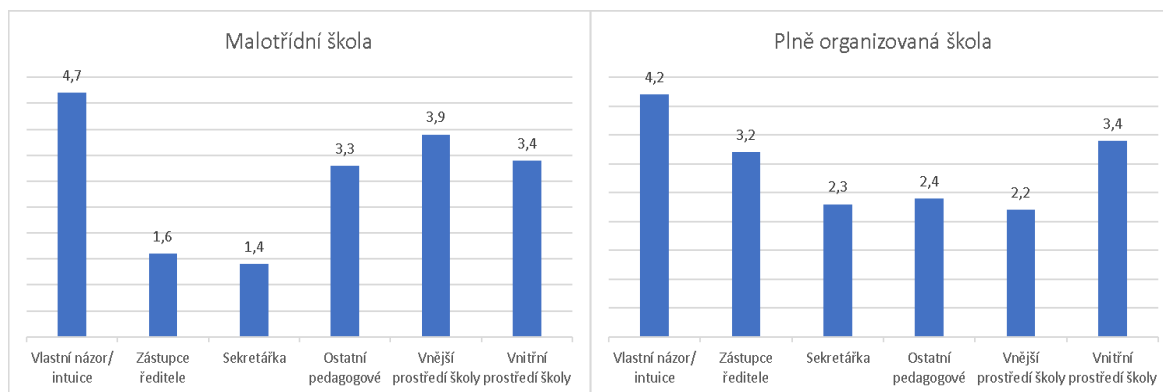
Otázka č. 8: Kolik hodin týdně přibližně věnujete administrativním činnostem?



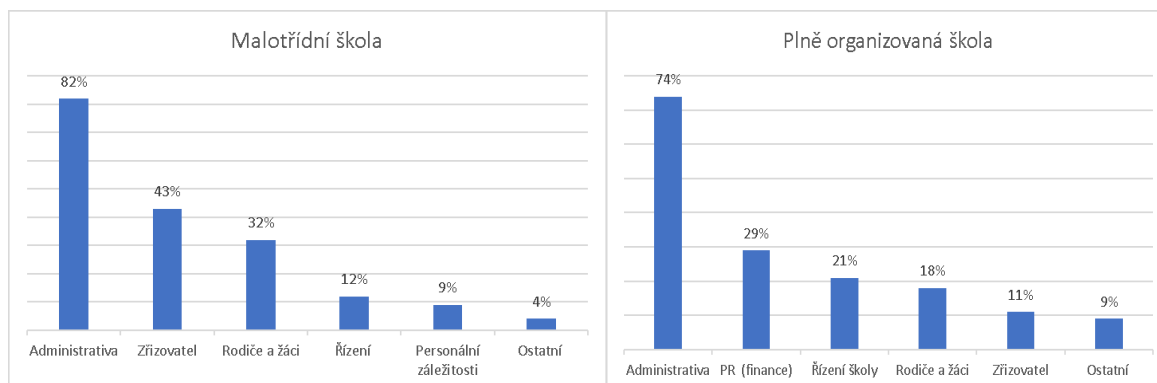
Otázka č. 9: Kdo je Vám s administrativními činnostmi nápomocen?



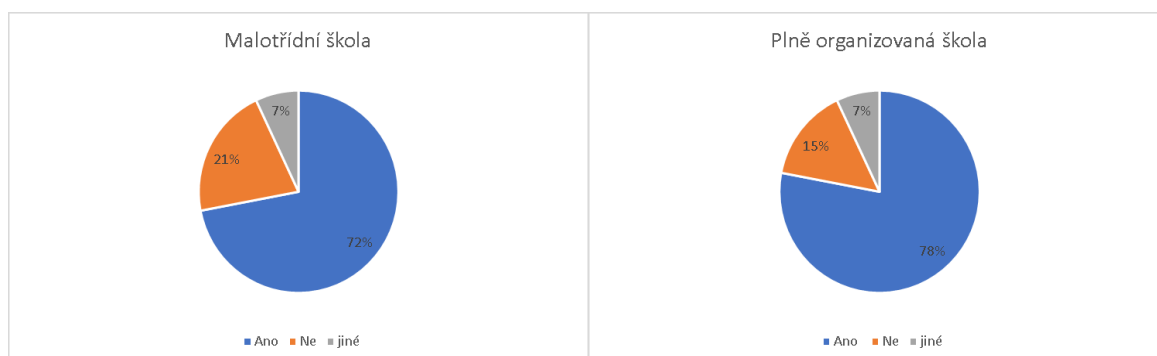
Otázka č.10: Jaký vliv mají následující osoby/faktory na Vaše manažerské rozhodování?



Otázka č. 11: Jaké tři činnosti Vám ve výkonu Vašeho zaměstnání zabírají nejvíce času?



Otázka č. 12: Využíváte při své práci možnosti delegování dílčích řídicích úkolů na své podřízené (pedagogické pracovníky)?



Otázka č.13: Řekli byste, že pedagogický sbor Vaší školy je seznámen, alespoň částečně, s jejím vedením?

